PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 14 15 WRZEŚNIA 1934 ROK XIII

PRZYMUS CZY SWOBODA W WYCHOWANIU.

Swoboda w wychowaniu jest zjawiskiem dawniejszem od przymusu.

Czytamy i dziś jeszcze, że podróżnicy w krajach, zamieszkałych przez plemiona dzikie, spotykają dzieci, o których wychowanie nikt się nie troszczy. Rodzice, o ile już pozostawili je przy życiu tam, gdzie ojciec ma prawo nie przyjąć dziecka po jego urodzeniu i pozbyć go się w ten lub inny sposób, najwyżej dbają o wyżywienie dziecka do pewnego czasu, t. j. dokąd ono samo nie umie zdobywać dla siebie pokarmu. U plemion pierwotnych nietylko niema wychowania młodszego pokolenia przez starsze drogą jakiegoś przymusu, lecz zdarzają się nawet wypadki, że starsi podporządkowują się rozkazom dzieci. Jedynie uczą się młodsi od starszych sztuki zdobywania pożywienia i odzienia zapomocą polowania lub walki z innemi plemionami. Lecz i tu niema przymusu; o ile bowiem ktoś, mogąc zdobywać potrzebne dla swego istnienia przedmioty, nie czyni tego, bywa pozostawiony samemu sobie.

Brak wychowania u dzikich nie może zresztą nikogo dziwić. Wychowanie jest skomplikowanym systemem, według którego odbywa się oddziaływanie starszego pokolenia na młodsze w celu urobienia go według pewnych, zgóry powziętych zasad. Tam zaś, gdzie brak kultury w naszem rozumieniu, nie może być mowy o jakichś przemyślanych zasadach wychowawczych. Do tego wychowanie jest poważnym wysiłkiem, którego najczęściej brak ludziom pierwotnym.

O pewnem wychowaniu i związanym z niem przymusie można mówić więc dopiero od czasu, gdy człowiekowi zaczęło brakować dóbr naturalnych, wytwarzanych bez jego woli i pomocy, a trzeba było zająć się produkcją środków, niezbędnych do istnienia człowieka. Wtedy to stały się konieczne większy wysiłek i większa umiejętność jak i znaczniejsza cierpliwość w wyczeki-

waniu na wyniki zabiegów. Praca musiała być zorganizowana i celowa. Często też nie mogło wystarczyć już rąk do pracy jedynie głowy rodziny (obojętnie czy był nią mężczyzna lub kobieta) i trzeba było wciągać do pracy również dzieci. Poza tym celem wytworzyło się bardziej uświadomione poczucie konieczności takiego przygotowania dzieci, by następnie umiały one żyć samodzielnie.

W pracy, która ma wydać owoce, potrzebne są pewien system i ład, a tych niema bez wysiłku i przyzwyczajenia. Organizacja wymaga znowu pewnego ładu i podporządkowania. To wszystko zmuszało rodziców i starszych do przygotowywania zgóry dzieci do umiejętności współżycia i współpracy z innymi ludźmi. Takie przygotowywanie było już wychowywaniem, podlegającem przymusowi, było bowiem ograniczone do pewnego sposobu postępowania i działania w zależności od potrzeb i przyszłych celów jednostki i grupy. Działo się tak już u plemion pasterskich, myśliwskich, a tem bardziej rolniczych.

Odtąd przymus w wychowaniu widzimy już we wszystkich organizujących się i zorganizowanych społeczeństwach. Przymus łączy się nierozerwalnie z karnością jako podporządkowaniem utartemu systemowi postępowania, ustalonym zwyczajom i obyczajom, poglądom i praktykom religijnym, uznanym zasadom etycznym, interesom grupy a przez to ma na celu zarówno dobro i utrzymanie spoistości grupy jak i ułatwienie życia jednostce przez zmechanizowanie postępowania. Z karnością, która często miewała, a i dziś jeszcze miewa, charakter bezwzględnego przymusu zewnętrznego, łączono karę, upatrując w niej najpewniejszy środek do wyrobienia karności. Jak ściśle związane były te dwa pojęcia, wskazuje choćby ich wspólne pochodzenie etymologiczne. Przytem znamienne jest, że kary fizyczne, praktykowane dotąd przy wychowywaniu przeważnie wśród ludzi mniej kulturalnych, spotykamy u wszystkich narodów od czasów najdawniejszych.

Przymus i kary w wychowaniu musiały wytworzyć pojęcie o uprawnionem ich źródle, t. zn. pojęcie autorytetu. Autorytetem był każdy, kto (czy to ze względu na swoje stanowisko społeczne, rozum i doświadczenie) miał prawo narzucać swą wolę innym, w szczególności tym, którzy tych cech nie posiadali, przedewszystkiem więc młodocianym; mógł to być ktoś pośredni-

czący pomiędzy ludźmi a bóstwami, wreszcie rodzice i opiekunowie, którzy mają nietylko obowiązek dbać o utrzymanie i zabezpieczenie życia dzieci, lecz i przygotować je do samodzielnego życia. Autorytet jest więc zarówno źródłem jak i sankcją przymusu z karą.

Jak daleko więc sięgniemy myślą wstecz, wszędzie w wychowaniu widzimy przymus z karami. Był on i jest dotąd u Chińczyków, gdzie poza Konfucjuszem czy Buddą w sprawach religji i etyki rodzice i nauczyciele zawsze mieli prawo przymusu w stosunku do dzieci i do tej pory je posiadają. Podobnie u starożytnych Żydów. — Również Grecy, u których dzieci otaczane były staranną opieką, poddawali je daleko posuniętemu przymusowi, któremu nierzadko towarzyszyły kary fizyczne jako środek wychowawczy. Rzymska zaś karność, przygotowująca wytrwałych obywateli i żołnierzy, znana jest powszechnie, podobnie jak u Spartan. — Chrześcijaństwo, które w stosunki ludzkie wniosło najszczytniejsze hasło miłości bliźniego w celu poskromnienia natury ludzkiej i wyrobienia pokory jako środka, przygotowującego do służby Bogu, przymus jeszcze zwiększyło.

Wychodząc z założenia, że natura ludzka jest więcej skłonna do złego niż dobrego, nauka chrześcijańska chciała ową złą część człowieka, jego zwierzęce instynkty, zniszczyć, a natomiast urobić cnoty chrześcijańskie. Zastosowano więc przymus, polegający na uprawianiu odpowiednich ćwiczeń duchowych; przytem kara fizyczna odgrywała znaczną rolę. Stosowano ją więc we wszystkich szkołach, prowadzonych przez zakony, gdzie była ujęta w przepisy szkolne. Nie tak dawnego pochodzenia jest też znany u nas wierszyk: „Różdżką dziateczki Duch św. bić radzi...".

Gdy ze współczesnych teoryj ekonomiczno - politycznych rozpatrzymy socjalizm i komunizm lub faszyzm, to również znajdujemy w nich stosowanie przymusu i to nietylko względem dzieci, lecz i dorosłych: jednostka winna być przedewszystkiem członkiem zrzeszonego społeczeństwa, czemś w rodzaju jednego z kółek ogromnej maszyny wszechludzkiej czy narodowej, zapominając o swych odrębnościach indywidualnych. Do urobienia takiego człowieka konieczny jest wbrew wszystkiemu, cokolwiekby mówiono i pisano, przymus, choć bez kar, przy-

najmniej teoretycznie zaprzeczanych. Wogóle zaś trudno zapewne byłoby znaleźć teorję lub zwyczaj w którem ś ze zorganizowanych i mniej lub więcej kulturalnych społeczeństw współczesnych, któreby nie zalecały przymusu w wychowaniu.

Wręcz odmiennie kształtowały się praktyka i pojęcie swobody w wychowaniu. Praktyka swobody była równoczesna z okresem, kiedy społeczność nie miała jeszcze praw. W miarę komplikowania się warunków życia zanikała i swoboda w wychowaniu. Wreszcie doszło prawie wszędzie do znacznej surowości w przymusie, który stawał się często zbyt już przesadnym. I wtedy myśliciele, obserwujący poważniej życie społeczne, zaczęli nawoływać do łagodniejszego traktowania dzieci. Odnosiło się to początkowo wyłącznie do szkół. Stosunku rodziców do dzieci, praktykowanego przymusu, kar, lub nawet znęcania się rodziców nad swojemi dziećmi prawie nikt przez długie wieki nie poruszał.

W kulturze europejskiej pierwszy uczynił to Platon, zalecając łagodne traktowanie dzieci przy wychowywaniu i unikania bicia. (Dopuszczał, jak wiadomo, bicie jedynie za zniewagę starców.) Wieki średnie nie sprzyjały swobodzie pod żadnym względem, a tem bardziej nie wychowaniu. Zato w czasach odrodzenia pod wpływem starożytnych i wobec dążenia do uwolnienia człowieka od autorytetów pisarze, najpierw włoscy, a potem i inni, żądają łagodnego traktowania dzieci. Najgłośniejszym z nich był Erazm z Rotterdamu, a u nas Rej z Nagłowic, choć ten ostatni nie był humanistą. Nie zaprzeczają oni wogóle przymusu w wychowaniu, gdyż tego zagadnienia jeszcze nie poruszają, a mówią jedynie o odpowiednio łagodnem traktowaniu dzieci. Te poglądy humanistów przewijają się i u pisarzy następnego okresu, czego przykładem może być choćby Fénelon, jakkolwiek praktyka wychowawcza pozostała dawniejsza. Prawdziwy przełom w literaturze zapoczątkował dopiero Rousseau. Nikt dotąd tak plastycznie i gwałtownie nie atakował przymusu w wychowaniu i nauczaniu jak ten autor w swoim *Emilu*. Lecz *Emil* pozostał mrzonką wychowawczą, gdyż Rousseau nie mógł ani udowodnić teoretycznie ani pokazać praktycznie, jak wygłoszone paradoksy ziścić w życiu codziennem.

Pierwszym, który próbował realizować czynnie swobodę wychowania w szkole, był L. Tołstoj, tworząc około połowy XIX w.

dla dzieci wiejskich szkołę, opartą na poglądach wolnościowych tego wielkiego myśliciela. Jednak sam twórca szkoły, owianej duchem swobody, nie przeprowadził swego zamiaru do końca: po entuzjastycznym początku*) Tołstoj zniechęcał się stopniowo do swego dzieła i po kilku latach istnienia szkołę zlikwidował, gdyż nie odpowiadała ona jego nadziejom. Ostatnio najjaskrawiej poruszyła jeszcze sprawę swobody dziecka Ellen Key w swem *Stuleciu dziecka*. I ta autorka nie pokazała praktycznie, jak taką swobodę zrealizować. Próbowali to i próbują robić także ludzie, zajmujący się praktycznie kształceniem młodzieży, tworząc najrozmaitsze szkoły nowego typu. Do ostatnich należy między innymi Wyneken w Niemczech, chcący przez swobodne kształcenie, bez wzorowania się na starszych, urabiać własną kulturę młodzieży (*Freie Schulgemeinde*). Lecz i ten eksperyment nie udał się.

We wszystkich poruszonych próbach swobodnego wychowania, które najczęściej wiążą się z nauczaniem, uderza przedewszystkiem fakt, że według dotychczasowych wzorów nie dały one pozytywnych wyników, lub ściślej, nie dały się przez dłuższy czas utrzymać na pewnym poziomie i nie zyskały szerszego rozpowszechnienia. Natomiast przymus w wychowaniu pomimo najwznioślejszych i najbardziej retorycznych haseł o swobodzie istnieje nadal prawie wszędzie. Można też przytoczyć szereg wypadków, że ludzie, owiani najlepszą chęcią stosowania swobody w wychowaniu, w praktyce po pewnym czasie zawracali do przymusu. I dzieje się to w czasach, gdy tyle mówi się o swobodzie zarówno pojedyńczego człowieka jak i całych narodów.

Wydaje się więc, że pojęcia swobody ogólnej a przymusu w wychowaniu, które przecież ma przygotować człowieka do umiejętnego korzystania z tej swobody, stanowią nierozwiązalną sprzeczność — ale tylko pozorną. Dla jej wyjaśnienia należy przedtem zanalizować pojęcie swobody ludzkiej. Przedewszystkiem trzeba zapytać, czy człowiek, nawet całkowicie pozostawiony samemu sobie, jest zupełnie wolny. Otóż możnaby go nazwać wolnym w dziedzinie jego własnych ruchów i czynów. Jednak taka wolność jest tylko pozorna, gdyż jest on zależny

---

*) L. Tołstoj: *Piedagogiczeskija statji.*

przedewszystkiem od potrzeb własnego organizmu, a dalej od całej otaczającej go przyrody, a nawet jej kaprysów (o ile takie istnieją w przyrodzie).

Na tem tle wolność pojedyńczego człowieka jest tylko swego rodzaju swawolą, której skutki nawet jednostka, stojąca poza społeczeństwem, doświadczy wcześniej czy później na sobie. Tacy pojedyńczy ludzie jednak w naszych czasach już nie istnieją, lecz muszą, choćby nie chcieli, żyć jedni obok drugich i tem samem muszą jakoś układać swe wzajemne stosunki. I choć dziecko, jak człowiek pierwotny, kieruje się początkowo nieskoordynowanemi instynktami, które wywołują odruchy i czyny, może nawet przyjemne i potrzebne doraźnie dla danego osobnika, to jednak podobne czyny mogą być szkodliwe dla otoczenia lub nawet całego gatunku. W takich więc wypadkach musi dojść do ograniczenia działań jednostki, o ile ta nie chce wejść w kolizję z całem otoczeniem, tem więcej, że w podobnej walce jednostka nieustępliwa zazwyczaj ginie. Chcąc więc, czy nie chcąc, musi ona ograniczać swe zachcianki i czyny wtedy, gdy nie może ich zaspokoić czy to ze względów społecznych, czy też w obawie przed kolizją z otoczeniem. Gdy zlekceważy który z tych czynników, naraża się na przykre dla siebie konsekwencje. W wyniku dobrowolnego lub przymusowego podporządkowania się istniejącym zwyczajom, przepisom, pouczeniom i naukom jednostka wchodzi w posiadanie zdobytych pracą wielu pokoleń wiedzy i sposobu postępowania, urabia sobie system współżycia z otoczeniem i umiejętność utrzymania się samego przy życiu. Tego rodzaju postępowanie osłabia pewne instynkty, inne koordynuje lub sublimuje i w wyniku urabia pewne typy ludzkie. Bez przymusu, zależnego zresztą od poglądów i potrzeb społecznych oraz od cech indywidualnych jednostki, urobienie człowieka byłoby niemożliwe.

Przymus czasami bywa przykry i może wydawać się niezgodnym z ogólną dążnością człowieka do swobody. Jest to jednak zjawisko przyrodzone i nieuniknione, jak wogóle nieuniknione jest tyle przykrości w życiu, spotykanych prawie na każdym kroku. Poza tem niejeden przykry przymus w młodości chroni od znaczniejszych przykrości w dalszem życiu. Swoboda również

jest pojęciem względnem: niema jej w przyrodzie, gdzie panuje nierozerwalny łańcuch przyczyn i skutków; nie może więc mieć jej człowiek, stanowiący cząstkę przyrody. Jedynym czynnikiem, który do pewnego stopnia wpływa na zmianę zależności człowieka od przyrody, jest rozum. Posiada on tę dziwną zdolność przekształcania wielu z istniejących zjawisk i skierowywania ich na upatrzone tory. Może on też kierować wielu czynnościami ludzkiemi. O ile więc człowiek posiada ów przyrodzony popęd do doskonalenia siebie i otoczenia, o ile ma dążność do prawdy, dobra i piękna, to rozum jest wskaźnikiem, co pielęgnować i rozwijać, co przekształcać i wreszcie czego unikać, by osiągnąć pożądany cel.

Taka czynność planowa i skoordynowana, kierowana rozumem ze względu na przyświecający mu cel, będzie wolnością. Każda inna czynność nieskoordynowana, oparta na rozbieżnych instynktach i odruchach, nie poddana analizie zdrowego rozsądku, jest samowolą. W ten sposób odpowiedni przymus w wychowaniu przygotowuje dojście do rzeczywistej swobody. Nie może więc być pomiędzy obu pojęciami sprzeczności; pierwsze bowiem jest środkiem, a drugie celem wychowawczym.

Jeżeli teraz w świetle naszkicowanego stanowiska rozpatrzeć sprawę wolności wychowania i nauczania, jak ją rozumiał Tołstoj, to musimy dojść do wniosku, że nie mogła ona dać pozytywnych wyników. Uczniowie bowiem szkoły jasnopolańskiej byli pozostawieni własnym instynktom i nieskoordynowanym odruchom, które np. dyktowały niektórym z nich porzucenie pracy w szkole, a za ich przykładem i innym. Dlaczego to zrobili, ani oni ani nikt nie umiał wytłumaczyć. I nic dziwnego: dzieci poddały się pierwszemu lepszemu odruchowi, którego przecież nie rozumiały. Z tego zaś rodzaju postępowania mogła wytworzyć się tylko i jedynie anarchja. Ludzi ładu i systemu można urobić tylko przez przemyślane i planowe działanie.

Natomiast przyjął się system Montessori, choć ta pozostawia w przedszkolu wolny wybór zajęć dzieciom, lecz tak je obstawia i takie stwarza im warunki zewnętrzne, że dzieci, niby mając swobodę, muszą robić to, co przez wychowawcę zostało

zgóry uplanowane. Nie mógł natomiast udać się system Wynekena, któremu zdawało się, że młodzież będzie zdolna wytworzyć własną kulturę z pominięciem kultury dorosłych. Zapewne przy wysiłku można dojść do „własnej“ kultury, lecz to może być wyważanie drzwi dawno otwartych, na co szkoda czasu. A już nierealny był pomysł Rousseau'a, który chciał wychować *Emila* swobodnie i poza społeczeństwem.

Na podstawie powyższych rozważań dochodzimy do następujących wniosków o swobodzie i przymusie w wychowaniu:

Dążność do swobody jest właściwa człowiekowi. Nie może ona jednak być nieograniczona ze względu na warunki przyrodnicze i konieczność współżycia z innymi ludźmi.

Stąd płynie konieczność takiego urobienia człowieka, by jego swoboda nie była w kolizji ani z przyrodą ani z interesem otoczenia.

Ponieważ zaś człowiek przynosi ze sobą na świat nieskoordynowane instynkty i odruchy, przeto musi nastąpić ich zharmonizowanie. To zaś występuje samorzutnie zbyt rzadko, a jeśli nawet i bywa, to po długich i ciężkich własnych doświadczeniach jednostki.

By uniknąć jednego i drugiego, trzeba kształtującemu się człowiekowi pomóc przez wychowywanie, które jest czynnością regulującą. Ta zaś nie obejdzie się bez przymusu.

Przymus winien przejawiać się przedewszystkiem w czynności, odpowiednio dobieranej i kierowanej. W ten sposób urabiają się przyzwyczajenia, które, jak się mówi słusznie, stanowią drugą naturę ludzką.

Dopiero człowiek, który przyzwyczai się do uznanego i wypróbowanego systemu postępowania, unikając błędów, popełnianych przez dawniejsze pokolenia, i kierując się wypróbowanemi zasadami rozumu, może i winien brać udział w pracy twórczej nad dalszym rozwojem możliwej swobody ludzkiej, ogólnego dobra i szczęścia. Taka czynność będzie jego rzeczywistą swobodą.

Przemyśl (woj. lwowskie). Dr. Władysław Sciebora.

BŁĘDY W WYCHOWANIU DZIECKA A PÓŹNIEJSZE ZAŁAMANIA W ŻYCIU DOROSŁEGO.

(Streszczenie odczytu p. Kurt Englert — Faye'a z Zurychu, wygłoszonego w Warszawie w ub. r.)

Jednem ze zjawisk dzisiejszego życia, godnych zastanowienia, jest fakt następujący:

Wśród szerokich warstw kulturalnej Europy rozpowszechniony jest nastrój głębokiej niechęci wobec pewnych tendencyj do kolektywizacji oraz do niwelowania, widocznych w życiu społecznem Rosji sowieckiej. Ci sami jednak obywatele europejskiego Zachodu nie czują najmniejszego protestu, gdy spotykają się np. z następującemi zjawiskami lub podobnemi:

W podręcznikach arytmetyki, powszechnie używanych, dużo jest takich zadań jak np.: Podróżny przeszedł w ciągu godziny 6 km — ile km przejdzie podróżny w przeciągu 10 godzin? Odpowiedź ma brzmieć: 6 razy po 10 czyli 60 km. Albo też inne zadanie: Franek, Wacek i Marysia mają razem kawałek gruntu o takiej to powierzchni. Aby skopać cały ten grunt, potrzebuje Franek sam, bez pomocy, tyle to godzin. W ile godzin dokona tej pracy, jeżeli będą pracowali we dwójkę z Marysią? Ile — jeżeli wszyscy troje? Ile — jeżeli będzie kopał sam przez godzinę, a tamci przyłączą się dopiero potem? itd.

Nietylko bez protestu, ale nawet bez głębszego zastanowienia przechodzą ludzie do porządku dziennego nad takim podręcznikiem. A jednak — czy może być bez znaczenia fakt, że od maleńkości wdrażamy nasze dzieci do tak teoretycznego, tak oderwanego od życia, od wszelkiej rzeczywistości sposobu myślenia! Zastanówmy się, czy to jest rzecz wogóle możliwa, żeby turysta, który w danej godzinie przewędrował akurat 6 km, szedł potem jak maszyna dalej, bez popasów, bez przyśpieszenia, bez żadnej przygody? Czy ten „podróżny" z podręcznika i ta „droga" wogóle egzystują na świecie? W życiu mamy zawsze do czynienia z pewnym człowiekiem, *X. Y.*, z pewną drogą, ładną lub brzydką, dzień jest albo upalny, albo dżdżysty, mroźny albo pochmurny; człowiek idzie raz sam, a raz w kompanji, jest wesoły lub smutny, i każda godzina a nawet każdy kwadrans tej wędrówki ma inną treść i barwę, a w związku z tem — inne tempo. Podobnie rzecz się

ma z tym drugim przykładem. Mniejsza już o to, jakim sposobem Franek, Wacek i Marysia znaleźli się w tem dziwnem położeniu, że posiadają „razem“ grunt; — ale pytam, kto naprawdę jest w stanie uwierzyć, że pojawienie się towarzysza pracy na horyzoncie nie wywoła żadnych innych zmian, ani sprzeczki, ani wesołej rozmowy, ani większej ochoty do pracy, — nic, tylko dwakroć szybsze odwalanie roboty?

A jednak na takich nieżyciowych wyobrażeniach wychowujemy nasze dzieci. Karmimy je myślami, dalekiemi od wszelkiej rzeczywistości tak, jakby istotnie każda godzina w ciągu wycieczki była równa innej godzinie, jakby człowiek był rozumnym automatem. Uważamy, że to jest w porządku. Ale régime sowiecki, gdzie ten oderwany sposób myślenia zastosowany jest w życiu społecznem, uważamy za jakieś horrendum.

Skąd ten zastanawiający dualizm naszego odczuwania?

Jeszcze inny przykład: to, że na wschodzie Europy pewna grupa, która doszła do władzy, gładzi ze świata setkami i tysiącami tych, którzy im stoją na przeszkodzie, budzi zrozumiałe zresztą oburzenie w każdym szanującym się Europejczyku. Ale jednocześnie na wszystkich uniwersytetach Zachodu uczy się o tak zwanej „walce o byt“, jako o podstawowym elemencie całej ewolucji biologicznej, nie wyłączając bytu człowieka, społeczeństwa ludzkiego. Jednym z rysów tej walki o byt ma być usuwanie jednostek i grup słabszych, a więc mniej wartych życiowo, przez silniejsze. Całe pokolenia słuchają tych nauk cierpliwie, karmią się niemi same, hodują na nich swe dzieci; ale jeżeli słyszą, że myśli te zostały wprowadzone w czyn, nie posiadają się z oburzenia.

Skąd taka niekonsekwencja? Jak ludzie znajdują tyle cierpliwości, by żyć lata, dziesiątki lat w takim rozłamie?

Kiedy szukamy źródeł tego zjawiska, myśl nasza prowadzi nas do szkoły, do tej szkoły, która wychowywała obecne pokolenia. Co się tam dzieje? Czego i jak tam uczą?

Weźmy pierwszy z brzegu przedmiot: przypuśćmy — botanikę. Mówimy dzieciom o roślinie. Może pokazujemy im roślinę. Ale jak? Mniejsza już o to, że wyrwaną z korzeniami z tej ziemi, z którą właściwie stanowi całość. Nawet i myślą nie staramy się związać ją zpowrotem z jej właściwem otoczeniem,

przedstawić jako twór gleby, słońca, wszystkich sił nieba i ziemi. Ale to jeszcze nie wszystko. Tę już napół tylko prawdziwą, bo wyrwaną ze swych rzeczywistych warunków roślinę, każemy dzieciom rozdłubać, porozdzielać na części i wtedy uważamy, że wszyscy razem dowiedzieliśmy się czegoś o roślinie. A tymczasem to, co pokazaliśmy dzieciom, tak jest dalekie od pełnej rzeczywistości, że można śmiało powiedzieć — jest jeszcze mniej warte, niż kłamstwo. Bo czemże jest rzeczywiście roślina?

Gdybyśmy spróbowali pokazać ją dzieciom — i zobaczyć ją sami — z innej strony! Zwrócić ich uwagę na to, co się dzieje, jeżeli np. do butelki, zwykłej, ciemnej butelki od piwa, wypełnionej wodą, włożyć ucięta łodyżkę pelargonji, nagą, bez listków. Widać na niej te poprzeczne obwódki, tak zw. kolanka. Otóż po dwu, trzech tygodniach zauważymy, że z górnych kolanek, wystawionych na działanie powietrza i światła, wypuściły listki; z dolnych, zanurzonych do wody, białe, cieniutkie, przezroczyste prawie korzonki.

I to z takich samych kolanek! Gdybyśmy tę samą łodygę odwrotnie byli umieścili w butelce, to z tych kolanek, z których wyrosły liście, puściłyby korzonki, a z dolnych listki. — Co to znaczy?

Znaczy to, że mamy do czynienia z jakąś szczególną siłą, właściwą roślinie, z siłą, która tworzy liść lub tworzy korzeń, zależnie od tego, w jakich się znajdzie warunkach. Niewiele dowiemy się o roślinie, jeżeli będziemy brali pod uwagę sam liść jako taki, sam korzeń jako taki, itd. Ale naprawdę zaczynamy rozumieć, czem jest roślina, dopiero wtedy, gdy przyglądamy się, jak jedna i ta sama siła przejawia się raz jako listek, to znów jako kwiat, owoc, korzeń..., gdy zaczynamy rozumieć, że te napozór niepodobne organy rośliny są w gruncie rzeczy tem samem, tylko w innej formie. A wtedy jasnem się nam staje, że nie można rozpatrywać rośliny tylko w danym momencie jej rozwoju, lecz trzeba wyobrazić sobie żywo, jak powstawała i rozwijała się, jak będzie dalej kwitnąć i przekwitać, i wydawać owoce. Wszystko to dopiero, razem pomyślane, stanowi roślinę.

Ale nasze szkoły nie uczą nas tak patrzeć na świat, aby dostrzegać łączność pomiędzy rzeczami, które napozór są różne ale w rzeczywistości stanowią jedną całość. Nasze szkoły tre-

nują nas systematycznie, od szeregu pokoleń, zapomocą metody poglądowej. Wiemy wszyscy, co to jest „metoda poglądowa". Już u małego dziecka, którego dusza pragnie żyć jeszcze w elemencie fantazji, skierowuje się forsownie uwagę na obserwowanie otaczającego świata. Ćwiczy się zmysły. Jaki jest rezultat? Oto niesłychana tępota zmysłów, gdy dziecko jest trochę starsze. Dlaczego? Bośmy przedwcześnie budzili te władze, które w sposób naturalny budzą się w dziecku dopiero około 12-tego, 14-tego roku życia. Przedwczesne forsowanie władz „obserwowania i samodzielnego wnioskowania" odbija się potem fatalnie. Tak trenowane w młodości pokolenia z zadziwiającą biernością odnoszą się do tego, co się dzieje dookoła, bezkrytycznie przyjmują „panujące poglądy" oparte często na grubych błędach.

Przykład: Darwin, opierając się na sumiennej pracy naukowej całego życia, na badaniach, dokonanych nad wielu setkami gatunków, powziął swą myśl ewolucji biologicznej, narazie jako hipotezę. I w związku z tą hipotezą wyraził przypuszczenie, czy czasem człowiek nie jest najwyższem, najdoskonalszem ogniwem tego łańcucha, mówiąc utartym zwrotem: czy człowiek nie pochodzi od zwierzęcia.

Po nim przyszedł Haeckel. Przyjął hipotezę Darwina za podstawę swych prac, gdy Darwin jeszcze chodził co niedzielę do kościoła. Jednolita, namiętna natura Haeckla nie zniosłaby takiego kompromisu: opierając się z przekonaniem na tem, co Darwin uważał za hipotezę, musiał on gorąco zwalczać poglądy religji o powstaniu rodzaju ludzkiego.

Jeszcze jedno pokolenie — i hipoteza Darwina o pochodzeniu człowieka od zwierzęcia staje się dogmatem; pojawia się Freud. Ciekawe jest, co mówi sam Freud w swych pamiętnikach o tem, w jakich okolicznościach powstały zasadnicze myśli jego psychoanalizy. Rozczytywał się w dziele przyrodniczem, gdzie była mowa o stosunkach, jakie przypuszczalnie panowały w pierwotnych stadach. O tem, jak w stadzie — dajmy na to — bawołów najsilniejszy i najstarszy samiec miał prawo do wszystkich samic. Jeżeli który z młodszych czy też słabszych samców chciał to wyłączne prawo — uszczuplić, to musiał stoczyć walkę z tym „arcybykiem". — I nagle w głowie Freuda

zaświtała myśl: toż to jest źródło tak rozpowszechnionych antagonizmów pomiędzy synem a ojcem! Zaświtała w nim myśl o tak zwanym „kompleksie Edypa“. Ale na jakiem tle mogła powstać taka koncepcja? Tylko na tle zakorzenionego, nie podlegającego żadnym dyskusjom przekonania, że „człowiek pochodzi od zwierzęcia“, na tle tej hipotezy Darwina, niepostrzeżenie przeobrażonej w dogmat. Ale ostatecznie teorja, dotycząca stosunków w pierwotnej hordzie bawołów również jest hipotezą, i to pierwotne stado jest zresztą „hipotetycznem“ stadem. Mamy tu więc hipotezę, zaszczepioną na hipotezie, tak, że to, co z tych szczepionek wylęga się w głowie Freuda, cały ten „kompleks edypowy“, jest już hipotezą nietylko do kwadratu, ale bodaj do trzeciej potęgi.

A tymczasem widzimy ciekawe zjawisko: ta wysoce problematyczna hipoteza na tyle jest dla dzisiejszych umysłów wiarogodna, że się jej używa za podstawę w działaniach tak odpowiedzialnych, jak wychowanie lub leczenie.

Dlaczego ludzie tak łatwo, tak tłumnie dają się dziś otumanić? Im bardziej łudzimy się, że bystro chwytamy fakty, że rozumujemy samodzielnie i krytycznie wydajemy sądy, tem mniej widzimy, co się dzieje, a wniosków to już wogóle nie wyciągamy. Inaczej nie byłyby na porządku dziennym takie np. fakty: Wobec trudnej sytuacji w jakiejś dziedzinie życia zwołuje się kongres; ludzie radzą, postanawiają, wprowadzają w życie. Po pewnym czasie jest — jeszcze gorzej. Zdawałoby się więc, że ludzie zwrócą się do innych środków, ale nie: zwołuje się drugi kongres. Znowu radzą, postanawiają, wykonywują postanowienia, no — i po pewnym czasie jest już całkiem niedobrze. Wobec tego następuje trzeci kongres — itd. itd.

A jednak mogłoby być inaczej, gdybyśmy w nauczaniu kierowali się bardziej tem, czem jest dziecko, niż naszemi teorjami, naszemi przyzwyczajeniami myślowemi. Tak np. my, dorośli, dążymy zawsze do definjowania każdej poznawanej rzeczy, tą definicją niby klamrą spinamy cały splot naszych doświadczeń, dochodzeń, wyobrażeń. Ale nie zawsze zdajemy sobie sprawę, że żadna definicja nie może być wyczerpująca, i nie zastanawiamy się nad tem, że w miarę, jak daną rzecz coraz to lepiej poznajemy, definicja nasza ulegać będzie zmianie.

A my spokojnie podajemy dzieciom nasze definicje, które są dla nich pustemi pojęciami. I wyobrażamy sobie, że te definicje powinny wystarczyć im na całe życie. Doktór Steiner użył kiedyś takiego porównania: nikt nie daje dziecku bucików na całe życie, i może jeszcze do tego żelaznych, żeby się nie podarły. Każdy przecież wie, że dziecku nóżka rośnie. Ale bez żadnych skrupułów dajemy dzieciom niestrawne definicje, które mają wystarczyć im na całą drogę życia. A przecież władze poznawcze dziecka, nie mniej niż jego nóżki, rozwijają się i rosną.

Takiem nieodpowiedniem dla dziecka racjonalizowaniem, również i przedwczesną, jednostronną „poglądowością“ nauczania zabijamy świeżość obserwacji, hodujemy umysły o zabarwieniu teoretycznem, dalekie od bezpośredniego odczuwania rzeczywistości. Tacy ludzie bezkrytycznie przyjmą potem panujące poglądy i nie spostrzegą nawet, że te poglądy często budowane są na błędach. Marxizm np. oparty jest na błędnym wniosku, całe „materjalistyczne pojmowanie dziejów“, podobnie jak i takie powiedzenie: „myśl jest emanacją mózgu“, i cały szereg podobnych „prawd“.

Istnieje książka, której autor tłumaczy na przykładzie, jak to wartości duchowe naszej kultury są produktem stosunków ekonomicznych. Mówi o tem, że Platon był synem bogatego handlarza oliwą i opowiada, jak ojciec wysłał młodego Platona z okrętem towaru do Egiptu. Sprzedawszy towar, Platon znalazł się w posiadaniu sumy, dzięki której mógł dłuższy czas bawić w Egipcie i obcować z tamtejszymi mędrcami. W ten sposób Platon został tym wielkim myślicielem i obdarzył świat wiekopomnemi dziełami, dzięki warunkom ekonomicznym. Bo gdyby... itd.

Na takim krańcowym przykładzie każdy widzi bezbrzeżną naiwność podobnego rozumowania. Ale jakże często dajemy się brać na takie wywody, jeżeli tylko są mniej rażące; i nie spostrzegamy błędu w rozumowaniu. A przecież jeżeli artysta tworzy swe dzieło z gliny, to chociaż nie będzie go mógł stworzyć, bo nie ma gliny, to nie można stąd jednak wyprowadzać wniosku, że dzieło sztuki powstaje z gliny: bo nie glina je tworzy lecz niewidoczna myśl, natchnienie artysty. Podobnie myśl człowieka posługuje się tylko mózgiem, przejawia się zapomocą tego swego fizycznego narzędzia. I podobnie też wszelkie duchowe czynniki

w dziejach, wartości duchowe naszej kultury posługują się podłożem ekonomicznem, potrzebują go, by się przejawić, lecz nie są jego dziełem. Tu właśnie tkwi błąd marxizmu.

Ile umysłów, ilu ludzi kapituluje wobec takich fałszywych wniosków, poddaje się biernie dogmatycznym rozumowaniom, nie sprawdzając ich wcale!

Ale nie musi tak być. Jeżelibyśmy dziecka, zanim ukończy 9 lat, nie naginali do poglądowości, pojętej po dorosłemu: „trzeźwa" obserwacja — logiczne wnioskowanie; jeżelibyśmy mu pozwolili żyć obrazami, jak tego natura jego pragnie, a potem, powoli, powoli pomagali mu tworzyć pojęcia, ale realne, nie abstrakcyjne; jeżeli o roślinach mówilibyśmy jako o tym płaszczu, który okrywa ziemię, — nie zaraz o częściach składowych rośliny, a mówiąc o danej roślinie, staralibyśmy się w możliwie pełnym, barwnym obrazie ogarnąć wszystko, — nie zaś podawać kilka oderwanych od całości pojęć... wtedy czem innem byłaby „botanika".

Pokazalibyśmy naprzykład dzieciom, jaki to jest bór świerkowy, a jaki jest brzozowy gaj. Zwrócilibyśmy ich uwagę nietylko na to, czem różnią się te drzewa od siebie, lecz również i na różnicę podszycia, na to, jak inaczej światło się przedziera, jak inaczej zachowują się ptaki, a wreszcie, jak człowiek inaczej zupełnie czuje się tu i tam. Bo przecież i nasze przeżycie, i ten nastrój, jaki w nas budzi dana rzecz, należy również do całości zjawiska. Taka „botanika" nie byłaby zubożeniem duszy dziecka. Ale też i nie prowadziłaby do marzycielstwa, przeciwnie: im dłużej pozwolimy dziecku żyć w obrazach, żyć wyobraźnią, tem żywiej będzie ono w swoim czasie reagowało na świat otaczający, tem czujniejsze będą jego zmysły, tem większa spostrzegawczość.

Ruchliwym, giętkim staje się ten zmysł obserwacyjny dziecka, jeżeli potrafimy zwrócić jego uwagę na przejawy metamorfozy w przyrodzie. Jest np. wśród zwierząt ssących pewna rodzina, t. zw. „gryzoniów", ale wśród tych gryzoniów znajdziemy dziwne stworzenie: nietoperza. Niby gryzoń, a niby ptak. Coś jakby ptak, obleczony w naturę gryzonia. Co za fantazja przyrody, tej wielkiej artystki!

Czem innem znowu zadziwić nas może pewien kwiatek: jaskier. Dwojakie ma on listki: te na samym dole całkiem są niepodobne do reszty jego liści. A jeszcze ciekawsze podwójne

formy liścia spotykamy u wielu wodnych roślin: u samego dołu, na dnie, okrągłe, rozłożyste liście, a wyżej pierzaste, bardzo postrzępione tak, że woda z łatwością przez nie przepływa.

Na listkach akacji można zaobserwować inne zjawisko: czasem ni stąd ni zowąd taki boczny listek w pierzastym akacjowym liściu wystrzeli długą łodyżką i — zamiast wyrosnąć podłużnym talarkiem, jak inne obok — wypuszcza ze swej strony takie podłużne talarki po obu stronach: wykierował się na całego samodzielnego liścia.

Takie dziwy dzieciom pokazywać, zachęcać, by wyszukiwały same, nie jest czczą zabawką. Nietylko budzi to w nich i zaostrza zmysł obserwacyjny, wyczucie twórczych sił natury, ale ma również doniosłe znaczenie dla charakteru dziecka. Wyrabia tę przytomność umysłu, tę giętkość i ruchliwość odczuwania, dzięki której w późniejszem życiu nie dajemy się tak łatwo wytrącać z równowagi, jeżeli coś obróci się inaczej, niż oczekiwaliśmy. Nie stajemy wówczas bezradni, nie załamujemy się tak łatwo. I jeszcze jednej wielkiej rzeczy mogą się dzieci przytem nauczyć, czegoś, czego nam wszystkim tak bardzo, tak straszliwie brak: n a u c z y s i ę d z i w i ć.

Poco mu to — zapyta może niejeden. Prawda, miarodajne dziś pokolenia dawno już przestały się czemukolwiek dziwić. Dziś ludzie niczem nie przejmują się zanadto. Wolą się nawet uczuciem nie angażować, odsuwają od siebie najlżejszy cień odpowiedzialności. O jakichś przekonaniach, czy sądach mówi się zawsze w sposób bezimienny: spycha się na „naukę", na „państwo", „prasę" czy na „podobno", albo „ludzie mówią". Byle tylko nie „ja".

Ale ten brak wyraźnego oblicza: czy on też nie wynika z jakichś błędów wychowania?

* * *

Żyjemy w epoce ideałów wolnościowych i wydaje się nam — ponieważ przywykliśmy myśleć teoretycznie — że nie można dość wcześnie obdarzyć człowieka tym największym skarbem, jakim jest wolność. Powstaje zasada t. zw. *self government* (samorząd), stosowana nawet do najmłodszych dzieci. Dochodzi do tego, że już mamusia każdą rzecz dziecku tłumaczy, uzasadnia, prowadzi formalne dyskusje. W rezultacie mamy całe

zastępy biednych małych neurasteników, te przedwcześnie stare, o woskowej barwie twarzyczki, a w późniejszym wieku — przedwczesną sklerozę. Stwierdzona w Rosji sowieckiej zastraszająca skleroza u młodzieży (90 proc. młodzieży 19—20-letniej cierpi tam na sklerozę) z pewnością wiąże się z tem, że zasada przedwczesnego racjonalizowania i dyskutowania z dziećmi jest tam bardzo szeroko stosowana. Bo apelując przedwcześnie do sądu i decyzji u dziecka, w którem te władze wcale się jeszcze nie obudziły, odrywamy jego siły żywotne od pracy nad organizmem, zakłócamy, niszczymy harmonijną ich działalność. I tem przedwczesnem budzeniem dziecka do rzekomej wolności sprawiamy tylko, że nigdy ono nie będzie mogło dojść do wolności prawdziwej. Bo wolność nie jest ani hasłem, ani przywilejem, którym kogoś można obdarzyć, ani teorją czy też zasadą postępowania: prawdziwa wolność jest siłą, która może obudzić się i rozwinąć w człowieku, albo też może się nie obudzić.

A wtedy mamy, zamiast wolnego człowieka, stworzenie, oglądające się za jakimś autorytetem, na którym możnaby się oprzeć, oglądające się wiecznie, co „większość" powie; lub też niewolników własnych popędów, chęci i niechęci, albo ludzi, którzy już nie umieją poruszać się inaczej, jak tylko na swoim koniku. Nawet już i na noc nie odstawiają go do stajni, tylko cwałują bez tchu poprzez życie, zrośnięci z konikiem swym niby centaury, i jeszcze po śmierci mają z niego piękny nagrobek, może nawet z napisem: „To był wielki charakter". Tak przecież się mówi o ludziach, którzy przez całe życie nie zmieniają swych przekonań...

Z wolnością jest podobnie jak z nauką chodzenia u dzieci. Jeżeli za wcześnie przymuszamy dziecko stanąć na nóżkach, to możemy jego zdolność chodzenia upośledzić na całe życie. To każdy rozumie — za wyjątkiem może bardzo kochających matek, które pragną, by ich dziecko wcześniej chodziło, niż dziecko sąsiadki. Ale mało kto rozumie, że to samo zagraża przyszłej wolności człowieka: że zniszczyć możemy na zawsze tę siłę w człowieku, jeżeli odwołujemy się do niej przedwcześnie. Prusacy mieli bardzo mądrą maksymę i dlaczegobyśmy nie mieli nauczyć się czegoś od nich, jeżeli mówią prawdę? Mawiali tak: kto chce rozkazywać, ten musi wprzód nauczyć się słuchać. Jest w tem wielka prawda. Są siły w dziecku, które zamierają, jeżeli

nie nauczy się ono poszanowania, czci. Są to właśnie te siły, dzięki którym potrafimy potem kierować ludźmi, podejmować odpowiedzialność.

O tej metamorfozie sił w duszy człowieka wiemy dziś bardzo niewiele, tyle prawie co nic. Coraz więcej mówi się i pisze o wolności, samodzielności, itd., a ludzie coraz bardziej oglądają się, co sąsiad powie. A jeżeli nawet mają własne przekonanie, to brak im odwagi do podjęcia odpowiedzialności wobec wszystkich i — przekreślają to, co w nich najlepsze.

Słyszy się zewsząd: egzaminy świetnie zdane, wszystkie papiery są w porządku, ale ludzie są do niczego.

Jak się to dzieje? Knut Hamsun, jeden z największych pisarzy Północy, miał do ostatniej klasy najgorsze noty właśnie z wypracowań. Takich przykładów jest więcej. Co nam one mówią?

Coraz większe uganianie się za gotowemi receptami, za wskazówkami łatwemi do zastosowania. Coraz mniej człowiek umie i coraz mniej chce sam sądzić, decydować, stanowić.

Warszawa. Streściła Marja Przyborowska.

ZASADY KORELACJI.

Nowe programy pozwalają nam na szerokie stosowanie dydaktycznej zasady, zwanej korelacją. „Samo zagadnienie korelacji łączy w sobie stronę programową i organizacyjno-metodyczną i polega właściwie na wyzyskiwaniu związków, istniejących między poszczególnemi przedmiotami. Stosując zasadę korelacji, wprowadzamy współpracę wszystkich przedmiotów nauki szkolnej bez wyraźnego zaznaczenia tego w programie. Jeden temat, rozważany z różnych punktów widzenia, może być łącznikiem wszystkich przedmiotów“*).

Związki te dadzą się ustalić bardzo często. Prawda, nieraz potrafimy skorelować mniejszą ilość przedmiotów, ale stosując tę zasadę, opanowujemy najrozmaitsze zagadnienia, ujmowane z rozmaitych punktów widzenia, co wyrabia w dzieciach zdolność

*) Dr. F. Burdecki: Elastyczność programów. *Głos Nauczycielski*, rok 1932, str. 664.

syntezy, tak niezbędnej człowiekowi w życiu współczesnem, i umiejętność ogólnej orjentacji w najrozmaitszych zagadnieniach współczesności.

Oprócz tego zasada korelacji umożliwia nam przepojenie całego programu jednolitą ideą uobywatelnienia szkoły, czyli innemi słowy, daje nam możność nawiązania łączności między wszystkiemi przedmiotami nauczania z uwzględnieniem zasad wychowania obywatelsko-państwowego.

Nareszcie program kładzie wielki nacisk na zagadnienia gospodarcze, utylitarno-praktyczne, i w tym celu wprowadza tak zwane „zajęcia praktyczne", które znowuż przy umiejętnem skorelowaniu z innemi przedmiotami i poparte wycieczkami dają wspaniały system wychowania społeczno-gospodarczego i utylitarno-praktycznego. „W przedmiocie tym chodzi już nietylko o związek z życiem, o postawę praktyczną, o wyrobienie samych dyspozycyj do czynnego ujmowania rzeczywistości — ale, i to przedewszystkiem, o zdobycie odpowiednich sprawności, opanowanie coraz bardziej metodyczne, czynności z zakresu pracy fizycznej, możliwych i najbardziej celowych w tym wieku i w danem środowisku"*).

Dotychczasowa praca nauczyciela przy układaniu materjału naukowego była ściśle oparta na programach i nosiła charakter układu pionowego (podłużnego), przyczem tak ułożony materjał należało wyczerpać w określonych odstępach czasu. Układ ten zupełnie nie brał pod uwagę faz rozwojowych dziecka, jego zainteresowań, środowiska, w którem dziecko żyje i obraca się, wymagań przyszłego życia, potrzeb społeczno-państwowych i uzdolnień naszego wychowanka do wchłonięcia pewnego pensum wiedzy. Praca tak dziecka, jak i nauczyciela była mechaniczna, nosiła charakter tresury, zniechęcającej dziecko do szkoły i nauki.

Dzisiejsze programy radykalnie zmieniają postać rzeczy, udzielając jednocześnie nauczycielowi wielkiej swobody przy realizacji programów na terenie poszczególnych klas. W uwagach do programu czytamy: „Rozłożenie i rozbudowanie materjału, wskazanego w tematach, pozostawia się nauczycielowi z tem, że treść musi być dostosowana do środowiska, w jakiem się dziecko i szkoła znajdują"**). Środowisko, jak widzimy, odgrywa pier-

*) Program zajęć praktycznych.
**) Program języka polskiego, str. 6.

wszorzędną rolę. Zainteresowania i zamiłowania dzieci również są brane pod uwagę. „Tematy zostały ujęte w pewne grupy według rodzajów zagadnień, przyczem kolejność ta nie obowiązuje, przeciwnie, można, a nawet należy, łączyć tematy z różnych grup w większe całości celem osiągnięcia plastycznych barwnych obrazów życia w różnych krainach i regjonach Polski. Obrazy te winny być ożywione akcją współczesną lub historyczną z wysunięciem na plan pierwszy przeżyć i pracy człowieka".*)

Ujęcie w grupy zagadnień jest możliwe tylko przy wzajemnem przenikaniu się i uzupełnianiu poszczególnych tematów. „Przy opracowywaniu tematów o charakterze historycznym, geograficznym i przyrodniczym, należy nawiązać do wiadomości, zdobytych na lekcjach odpowiednich przedmiotów, przyczem w sposobie ujęcia tych tematów winien przeważnie występować moment akcji"**).

Z powyższych uwag wynika, że przystępując do stosowania zasad korelacji, nauczyciel powinien przedewszystkiem uwzględnić:

1) Potrzeby psychiczne rozwijającego się organizmu dziecka z uwzględnieniem środowiska.***)

2) Wymagania przyszłego życia naszego wychowanka.

3) Potrzeby (w szerszym zakresie) społeczno-państwowe.

4) Zdolności ucznia.

Ponieważ pomiędzy niektóremi przedmiotami (historja a ćwiczenia cielesne, język polski a zajęcia praktyczne, język polski a matematyka) trudno byłoby znaleźć zazębienie korelacyjne, więc zachodzi potrzeba ustalenia związku pomiędzy przedmiotami, należącemi do jednej grupy, by w ten sposób zapobiec stosowaniu sztucznej, nienaturalnej korelacji, która w przyszłości mogłaby przyjąć niewłaściwe formy i stać się żonglerstwem dydaktyczno-metodycznem. Stąd płynie potrzeba przestrzegania związku pomiędzy przedmiotami, należącemi do jednej grupy, oraz łączności między grupą przedmiotów a poszczególnemi przedmiotami. Takie ujęcie układu materjału ułatwi pracę i przyczyni się do spowodowania w umyśle ucznia zwartości, a więc większej trwałości

---

*) Program języka polskiego, str. 26.

**) Program języka polskiego.

***) Patrz artykuł H. Radlińskiej, *Ruch Pedagogiczny*, Nr. 5—6, rok 1934.

Lamentabile *wł.* w muz. żałośnie, ze skargą.

Lamentoso *wł.* w muz. żałośnie.

La Mettrie Juljan (1709 — 1751) lekarz i filozof francuski, właściwy twórca materjalizmu (zob.). System: Wszystkie przedmioty są materjalne. Materje mają własności psychiczne. Z dzieł w jęz. pol. „Człowiek maszyna", tłum. Rudniański.

Lampa projekcyjna przyrząd optyczny, wynaleziony w r. 1646 przez Kirchera, służący do rzucania na ekran obrazów powiększonych rzeczywistych. Udoskonalony obecnie nosi nazwę skioptikonu i epidiaskopu.

Lamprofonja *gr.* czystość, donośność głosu.

Lancaster Józef (1771 — 1838) współtwórca metody monitorjalnej (zob.) razem z Andrzejem Bellem (1753—1832). Założył z końcem XVIII wieku w Londynie szkołę elementarną, w parę lat później prowadził bezpłatny zakład dla 1000 chłopców, a siostry jego dla 200 dziewcząt. Założona przez niego wyższa szkoła, oparta na systemie monitorjalnym, zupełnie się nie udała. System swój wyłożył L. w pracy „Improvements in Education" (Udoskonalenie wychowania).

Lancelot Klaudjusz (1615—1695) jansenista francuski, wybitny nauczyciel w szkołach Port-Royal'u (zob.). W pedagogicznych swoich pracach propagował miłość bliźniego, objawiającą się w stosunku nauczycieli do uczniów.

Landois Leonard (1837—1902) fizjolog niemiecki. Podręcznik „Lehrbuch der Physiologie" osiągnął 18 wydań.

Lange Fryderyk Albert (1828—1875) filozof niemiecki, twórca neokantyzmu (zob.), przedstawiciel idealizmu subjektywnego. Z prac: „Historja filozofji materjalistycznej", tłum. Swiętochowski.

Lapidarny styl zwięzły, wyrazisty, mało słów — wiele treści.

Laplace Piotr Szymon (1749—1827) genjalny astronom francuski, twórca teorji powstawania wszechświata.

Lapsus calami *l.* błąd w piśmie, popełniony przez roztargnienie.

Lapsus linguae *l.* błąd w mowie, popełniony przez roztargnienie.

Lapsus memoriae *l.* błąd pamięci.

Lardner Dionizy (1793 — 1859) wydawca angielskiej „Encyklopedji popularnej" w 138 tomach.

Larga *wł.* w muz. najdłuższa nuta.

Largamento *wł.* szeroko, wolniej niż *largo.*

Larghetto *wł.* tempo wolniejsze niż *largo.*

Larghissimo *wł.* tempo bardzo wolne.

Largo *wł.* szeroko.

Largo non troppo *wł.* niezbyt wolno.

Larochefoucauld Franc. (1613—1680) filantrop i pedagog francuski, zwolennik metody Bell-Lancastra (zob.). Założyciel w swoim majątku szkoły sztuk i rzemiosł dla synów ubogich wojskowych.

La Salle Jan Baptysta św. (1651—1719) założyciel zgromadzenia braci szkolnych, którzy się trudnili bezpłatnem nauczaniem biednych w duchu katolickim. W r. 1684 założył pierwszą szkołę niedzielną dla młodzieży rzemieślniczej oraz seminarjum nauczycielskie. Poglądy wychowawcze zawarł w dziełku: „Conduite des écoles chrétiennes" (Regulamin szkół chrześcijańskich).

Lask Emil (1875—1915) filozof niemiecki. Przyczynił się do rozwoju filozofji przez swoją naukę o kategorjach kategoryj.

Lasswitz Kurt (1848—1910) filozof niem., autor „Atomistik und Kritizismus".

Lasteyrie Karol (1759—1849) jeden z założycieli Tow. Nauczania Elementarnego, propagator metody Bell-Lancastra (zob.) i kształcenia szerokich mas.

Latynizm *ł.* zwrot w mowie polskiej, właściwy językowi łacińskiemu, błąd stylistyczny.

Laurie Szymon (1829—1909) pedagog angielski. Wydał szereg prac filozoficznych i pedagogicznych, w których poruszał sprawy wychowawcze w różnych epokach. Ważne: „Institutes of Education" (Zasady wychowania), oparte na filozofji Kanta, Fichtego i Hegla.

Lavater Jan (1741—1801) mistyk, poeta szwajcarski, usiłował podnieść do poziomu nauki fizjognomikę i zyskał wielu zwolenników. Dziś jeszcze są tacy, którzy sądzą, że z rysów twarzy można odgadnąć charakter, nauka jednak wykazała bezpodstawność tych zapatrywań.

Lazarus Fryderyka współczesna pisarka dla dzieci i nauczycielka. W utworach „Moja gromadka", „Na majówce", „Myszki w fartuchach", „Swiat krasnoludków", „Mali robotnicy", zabarwionych ścisłym realizmem, stara się wskazać dzieciom piękno i pogodę w szarem, codziennem życiu.

Lazarus Maurycy (1824 — 1903) filozof niemiecki, wyniósł t. zw. psychologię ludów do rzędu nauki. Wydawał „Zeitschrift für Völkerpsychologie u. Sprachwissenschaft", autor wielu prac z zakresu swej specjalności.

Le Bon Gustaw (ur. 1841) lekarz i socjolog francuski; dzieła w jęz. francuskim m. i. „Psychologja socjalizmu", „Psychologja edukacji". W jęz. polskim mamy jego ważną pracę: „Psychologja tłumu", tłumaczył Kaprocki.

Legato *wł.* w muz. zwięzła gra, w której jeden ton łączy się ściśle z drugim.

Legenda *ł.* podanie z życia świętych, nieoparte na źródłach historycznych, nie sprzeciwiające się jednak nauce Kościoła. Piękne są „Legendy o M. Boskiej" M. Gawalewicza i „Legendy Chrystusowe" Selmy Lagerlöf.

Leggiardo *wł.* w muz. z wdziękiem.

Leggiero *wł.* w muz. lekko, bez wymuszenia.

Lehr - Spławiński Tadeusz (ur. 1891) językoznawca polski, prof. Uniw. Jag., autor wielu prac z dziedziny języków słowiańskich, m. i.: „Zarys gramatyki języka staro-cerkiewno - słowiańskiego", „Zarys dziejów jęz. literackich słowiańsk."

Leibniz Gottfried Wilh. (1646—1716) główny przedstawiciel filozofji niemieckiej po wojnie 30-letn., twórca poglądu, że świat jest zbiorowiskiem t. zw. monad, t. j. indywidualnych jednostek siły. Organizmy są zbiorowiskiem monad, a dusza także monadą centralną. Zajmował się też sprawami pedagogicznemi („O wychowaniu księcia) i był zwolennikiem wykształcenia fizyko-matematycznego, nawoływał do szerzenia oświaty wśród ludu i do zakładania szkół rzemieślniczych.

Lit.: Daisenberg Wł.: „Filozofja Leibniza", Kröger: „Leibniz als Pädagog".

Leipogramatyczne utwory, w których autor rozmyślnie opuszcza jakaś literę np. *r.* Utwory takie były znane jeszcze w starożytności i zdarzały się także w czasach nowożytnych np. powieść Rittlera „Die Zwillinge."

Lekarska pomoc. Państw. pomoc lekarska obejmuje: poradę i pomoc z wyjątkiem zabiegów dentystycznych, dostarczanie niezbędnych lekarstw, leczenie w zakładach leczniczych, lecznictwo fizykalno-terapeutyczne. Chorzy funkcjonarjusze państwowi otrzymują t. zw. kartę porady, ważną do końca tego miesiąca, w którym została wydana. W wypadkach nagłych pomoc winna być udzielana nawet bez karty porady. Obłożnie chorych odwiedza lekarz w ich mieszkaniu.

Za leczenie w szpitalu publicznym skarb państwa uiszcza 75% opłaty dziennej. Za niezbędne lekarstwa 75% należności, zaś za specyfiki zagraniczne 50%. Resztę płaci funkcjonarjusz. Rozporządzenie obowiązuje od 1 lutego 1934. r.

Lekarz szkolny. Obowiązki lekarzy szkolnych w zakładach naukowych męskich i żeńskich średnich normuje Instrukcja, zatwierdzona przez Min. W. R. i O. P. z dnia 29 VII 1918. Dla szkół powszechnych instrukcja opracowana na komisji międzyministerjalnej. Okólnik Min. W. R. i O. P. z d. 11 listop. 1924 l. 15105/I.

Obszerne wiadomości w zbiorowej „Higjenie szkolnej" (red. Kopczyńskiego).

Lit.: Kopczyński St. „Rola lekarza powiatowego w dozorze higjeniczno-lekarskim nad szkołami", tenże „Opieka lekarska nad dzieckiem normalnem w szkole."

Lekcja *l.* jednostka metodyczna w nauczaniu, godzina szkolna, licząca wedle dotychczasowych przepisów 45 minut (zob. formalne stopnie). W niedalekiej przyszłości, gdy ugruntują się nowe zdobycze dydaktyczne jak np. metoda laboratoryjna, uczenie się pod kierunkiem (zob.) i i. ulegnie też i jednostka lekcyjna reorganizacji.

Lit.: Nawroczyński: „Zasady nauczania". Zob. tamże Pueblo-system (zob.).

l. pokazowa; prowadzi ją instruktor, dyrektor, kierownik lub specjalista z grona w celu unaocznienia danemu zespołowi prawidłowej metody,

l. przykładowa; członek rady pedagogicznej lub uczestnik konferencji rejonowej prowadzi lekcję wobec zebranych kolegów jako ilustrację do swego referatu na jakieś dydaktyczne zagadnienie,

l. wzorowa; przeprowadza ją ktoś z grona wobec kolegów danej szkoły jako ćwiczenie w metodyce. Po l. wz. odbywa się konferencja, na której uczestnicy wygłaszają swoje zdania o odbytej lekcji, a czynią to ściśle rzeczowo i bez żadnych uprzedzeń.

Lekka atletyka. Nazwą tą określamy ogólnie ćwiczenia, obejmujące 1) bieg (krótki, średni, długi i z przeszkodami), 2) skok (o tyczce, wzwyż i wdal), 3) rzut (oszczepem, kulą, dyskiem). W wychowaniu szkolnem zastosowano l. a. jeszcze w XVIII w. przez Jana Gutsmuths'a (zob.). Obecnie (zob. fizyczne wychowanie i sport).

Leksykon *gr.* alfabetyczny słownik języka lub specjalnych umiejętności, encyklopedja w skróceniu. Najlepsze u nas: „Leksykon ilustrowany" Trzaski, Everta i Michalskiego pod red. St. Lama.

Lektura *l.* materjał do czytania,

l. szkolna obejmuje utwory przepisane w regulaminie dla danej klasy.

Lit.: Poletur B. „Interpretacja lektury w szkole", Szober St. „Zasady nauczania j. polskiego". Cenne wskazówki podaje Ciesielska-Borkowska w pracy „Język francuski", Skulski R. „Lektura podstawowa", Zaleski J. „Lektura uzupełniająca". Obie ostatnie prace w „Pamiętniku II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów":

l. domowa obejmuje utwory, wskazane przez nauczyciela, a opracowywane samodzielnie przez uczniów wedle własnego wyboru.

Lit.: Ippoldt J. „Jak młodzież naszą zachęcić do czytania", (zob. kryminalna beletrystyka, literatura dla dzieci i młodzieży).

Lemański Jan (1866—1931) bajkopisarz polski, autor prac dla dzieci: „Złota rybka", „Bajki o zwierzętach" i i.

Lemare Piotr Aleks. (1766—1835) fizyk i pisarz francuski, autor kilku ciekawych prac metodycznych z dziedziny nauczania początkowego. (Metoda przedpojęciowa, kurs czytania). Połączył metodę hierogli-

ficzną Bertaulda (kadryl dzieci = na 88 kwadratach znajdują się obok obrazka litery) i analityczną Radonvilliersa (zob.).

Lemonnier Eliza (1805 — 1865) zwolenniczka kształcenia kobiet, założycielka „Tow. Opieki Macierzyńskiej“ i „Tow. Zawodowego Nauczania Kobiet“, które otwarło pierwszą szkołę żeńską we Francji.

Lenarda zjawisko jonizacja gazu przez promieniowanie nadfioletowe o długości fali 120 do 200.

Lenartowicz Teofil (1822—1893) autor-liryk, pomieszczał w „Szkółce“ Estkowskiego w Poznaniu najpiękniejsze swe wiersze m. i. „Zachwycenie“.

Lencewicz Stanisław (ur. 1888) geograf polski, prof. uniw. w Warszawie. Z prac: „Kurs geografji Polski“. Należy do założycieli Pol. Tow. Geograficznego i „Przeglądu Geograficznego”.

Lenistwo osłabienie woli, brak pewnego napięcia psychicznego wskutek niedorozwoju; roztargnienie, poczucie własnej niemocy, brak sił, spowodowany anemją, niedożywieniem, wyczerpaniem itp. Przyczyną może też być wadliwość wzroku, słuchu, narządów oddechowych, trawiennych, zaburzenia nerwowe, słaba pamięć itd. Badaniem l. zajmowali się Binet, James, Duprat i w. inn. Binet rozróżnia *l. przypadkowe* z powodu chwilowego zniechęcenia, ujemnego wpływu kolegów i *l. chroniczne*, stała niechęć i niezdolność do wysiłku; jest objawem patologicznym (zob. wola).

Lento *wł.* w muz. powoli.

Leonardo da Vinci (1452—1519) genjalny artysta włoski i filozof odrodzenia. Uważał astrologów i alchemików za szarlatanów, a do badania przyrody zalecał stosować system naukowy.

Lepideptorologja *gr.* nauka o motylach.

Le Play Fryderyk (1806—1882) ekonomista francuski, autor m. i. „L'organisation du travail“, „L'organisation de la famille”.

Leprince de Beaumont Marja (1711 —1780) autorka bardzo poczytnych utworów dla dzieci.

Lepsius Ryszard (1810 — 1884) egiptolog niemiecki, badacz hieroglifów.

Lepszy Leonard (ur. 1856) polski historyk sztuki, autor prac: „Złotnictwo w Polsce”, „Historja malarstwa krakowskiego”.

Lernet Jan Nepomucen (umarł 1820) dyrektor zakładów krzemienieckich. Cały swój majątek ofiarował na stypendja dla młodzieży liceum krzemienieckiego.

Leser Herman (ur. 1873) filozof niemiecki, przedstawiciel idealizmu. Z prac: „J. H. Pestalozzi”.

Lessing Gotthold (1729—1781) poeta niemiecki, klasyk, przygotował grunt w Niemczech dla neohumanizmu. Pedagogice poświęcił dzieło „Die Erziehung des Menschengeschlechts”, w którem kładzie główny nacisk na wychowanie religijne i moralne. Osiąga się je przez nauczanie na osobowości wychowawcy.

Lessing Teodor (ur. 1872) filozof niem., założyciel pierwszych kursów robotniczych. Z prac: „Prinzipien der Charakterologie”.

Leszetycki Teodor (1830—1915) pedagog, pianista, nauczyciel m. i. Ignacego Paderewskiego.

Leucyp (Leukippos) nieznany bliżej filozof grecki, nauczyciel Demokryta, twórca atomizmu. (Swiat powstał z atomów, łączących się mechanicznie.)

Lewartowska szkoła założona w XVI w. przez Mikołaja Firleja w Lewartowie (dziś Lubartów w Lubelskiem). Z początku była to szkoła kalwińska, w r. 1588 zawła-

dnęli nią arjanie. Dziedzic Kazimirowski powołał na stanowisko kierownika szkoły słynnego humanistę Wojciecha z Kalisza, który przejął się reformami Sturma (zob.). Szkoła miała 5 klas, miała charakter gimnazjum. Lit.: Kot St. „Szkoła lewartowska".

Lewicka Anna (1872—1932) jedna z najzasłużeńszych pisarek polskich dla dzieci, założycielka i redaktorka „Małego Swiatka", pisemka, które przez długie lata niewoli szerzyło wśród szerokich rzesz dziecięcych najszczytniejsze idee narodowe. W r. 1913 sąd pruski w Poznaniu wydał wyrok, mocą którego pismo straciło debit na Wielkopolskę a egzemplarze i czcionki demonstracyjnie zniszczono. Z pośród licznych prac dla dzieci najbardziej rozpowszechniony jest jej zbiór powiastek przyrodniczych „Z naszych pól i lasów".

Lewicki Anatol (1841—1899) historyk i pedagog polski, autor dziś jeszcze cennego podręcznika (uzup. przez Friedberga) „Zarys historji Polski".

Lewicki Witold (ur. 1859) ekonomista polski, redaktor „Ekonomisty Polskiego".

Lewiński Jan Stan. (1885—1930) ekonomista polski, autor prac: „Chałupnictwo, jego istota, teorja, historja i rozpowszechnienie" oraz „Zasady ekonomji politycznej".

Lewkowicz Jakób (1882 — 1910) filozof polski. Dzieła: „Zagadnienia teoretyczne", „Etyka ze stanowiska teorji" i i.

Lęk uczucie przykre, wywołane oczekiwaniem nadchodzącego zła. Towarzyszą mu objawy zewnętrzne: bladość twarzy z powodu zwężenia naczyń krwionośnych, przyspieszenie bicia serca, oddechu, tendencja do ucieczki itp. Wyższym stopniem lęku jest *strach* i *przerażenie* (zob.). L. ma charakter samozachowawczy, instynktowy; wywoływany jednak sztucznie przez wychowawców w celu utrzymania karności może przynieść nieobliczalne szkody. Straszenie dziecka bobakami, czarownicami, djabłami, dostarczanie mu demonistycznej literatury, grożenie ustawiczne karami, zwłaszcza cielesnemi, budzi u dziecka i utrwala w jego duszy lęk, który staje się wrogiem jego swobodnego rozwoju, burzy wszelkie popędy świadomej osobowości, nie pozwala rozwinąć się wolnej i śmiałej woli. „Stan lęku — pisze Elga Kern — jest glebą przygotowaną do duchowych i seksualnych zboczeń. Tylko z lęku człowiek staje się tchórzliwym, niezaradnym, skrytym. Z lęku idzie dziecko, a potem człowiek dorosły na manowce i bezdroża."

Liard Ludwik (1846—1917) uczony francuski, kierownik szkolnictwa i reformator uniwersytetów, autor wielu cennych prac z działu psychologji i logiki.

Libanios (314—393) mówca grecki, założyciel słynnej szkoły w Konstantynopolu, prowadzonej w duchu helleńskim.

Libelt Karol (1807—1875) filozof polski, uczeń Hegla (zob.), przedstawiciel idealizmu, od którego jednak pod pewnemi względami się odchylał. Głównem jego dziełem jest „Filozofja i krytyka" w 6 częściach. Wielką popularność zdobył sobie pracą: „O miłości ojczyzny". Z prac pedagogicznych: „Nauczyciel pod względem narodowym", „Pomysły o wychowaniu ludów" i i. objęte w wydaniu „Pisma pomniejsze". L. domaga się, aby dla każdego była otwarta droga do kształcenia się i aby miał zapewnione ku temu środki. Wychowanie młodzieży powinno rozwijać się na narodowych żywiołach. Był przeciwnikiem wprowadzania obcych metod, niezgodnych z duchem narodu. Rolę nauczyciela określił jako równą z kapłańską, bo nauczy-

ciel wychowuje i wykształca naród, w jego ręku złożone są losy narodu.
Lit.: Schumann H. „Rys życia i działalności Libelta", Sobeski M. „Metafizyka Libelta", Molicki A. „Stanowisko w filozofji Libelta", Wojtkowski A. „Karol Libelt jako wychowawca".

Liberalizm w wychowaniu postępowanie wychowawcy w sposób dobrotliwy, nie ograniczający zbytnio indywidualności wychowanka lub całej grupy. Stosowany nieumiejętnie, może doprowadzić do anarchji (zob. jasnopolańska szkoła).

Liberum arbitrium *l.* wolna wola.

Libido wedle freudystów popęd seksualny. Jung określa l. jako „pęd życiowy".

Librachowa Marja współczesna autorka pedagogiczna. Z prac: „Rozumowanie dzieci. Badania eksperymentalne nad dziećmi od lat 9—12", „Nauki pedagogiczne" i i.

Licentia docendi *l.* pozwolenie nauczania.

Liceum *gr.* u Greków nazwa jednego z placów gimnastycznych, u Rzymian uczelnia, poświęcona filozofji i naukom wyższym. We Francji w w. XIX wyższe szkoły średnie. W Polsce było lic. krzemienieckie (zob.) oraz lic. lubelskie, założone przez Wielopolskiego (zob.) i warszawskie, założone przez rząd pruski w r. 1804 jako wzorowa, 6-klasowa szkoła niemiecka. Za Księstwa Warszawskiego zarządzała niem Izba Edukacyjna. L. przetrwało do 1831 roku. Rektorem tej uczelni był przez dłuższy czas Linde S. (zob.). L. w Polsce niepodległej (zob. organizacja szkolnictwa).

Lichenologja *gr.* nauka o porostach.

Lichtenberger Fryderyk (1832—1899) teolog francuski, wydawca „Encyclopédie des sciences religieuses".

Liczba symbol, oznaczający ilość przedmiotów. Rozróżniamy:
l. mianowane (2 metry, 3 złote itp.),
l. niemianowane lub oderwane (5 20 itd.),
l. całe (5, 10, 16 itd.),
l. ułamkowe dziesiętne (3,1, 2,58 itd.), ułamkowe zwyczajne ($^3/_5$, $^4/_7$ itd.),
l. ujemne (poprzedz. znak. „—"),
l. urojone (np. $\sqrt{-1} = i$),
l. zespolone (wynikłe z mnożenia liczby rzeczywistej przez urojoną).
Symbolem liczby jest cyfra. Dawniej był rozpowszechniony system liczbowy szóstkowy (u ludu dziesiątak nazywany jest szóstką albo szóstakiem) albo dwunastkowy (tuzin). Obecnie w krajach cywilizowanych rozpowszechniony jest układ dziesiątkowy.

Liczb teorja dział matematyki, zajmujący się własnościami liczb całkowitych.

Liczby w gramatyce rozróżniamy:
l. pojedyńcza (brat, król itd.)
l. mnoga (bracia, królowie)
l. podwójna (w narzeczach: dwa króla, dwie kozie, chodźwa, cichajta, w jęz. liter. dwieście itp.).

Liczebniki, części mowy, oznaczające ilość przedmiotów. Rozróżniamy:
l. oznaczone (jeden, pięć, itd.)
l. nieoznaczone (kilka, wiele itd.)
l. główne (jeden, pięć itd.)
l. porządkowe (pierwszy, piąty itd.)
l. zbiorowe (dwoje, pięcioro itd.)
l. wielorakie (dwojaki, pięcioraki itd.)
l. podziałowe (po dwa, po pięć itd.)

Liczmany w nauce rachunków przedmioty, uzmysławiające np. krążki z papieru, zamiast groszy itp.

Liczydło Lay'a rodzaj tablicy, w której mieszczą się dwa szeregi równoległych w kierunku poziomym otworów w liczbie 20. Pierwsza połowa, obejmująca 10 otworów w 2 szeregach jest pomalowana

odmienną farbą od połowy drugiej. Tak samo kołki, służące do wtykania, są w kolorze dostosowane do pierwszej i drugiej dziesiątki. Liczydło ułatwia działania *kompleksami* (zob.). U nas zamiast kompleksów czwórkowych Lay'a przyjmuje się system piątkowy Rusieckiego (zob.)

Liebert Artur (ur. 1878) fil. niem., przedstawiciel filozofji krytycznej w historji. Dzieła: „Vom Geist der Revolutionen", „Die geistige Krisis der Gegenwart" i i.

Liga Morska i Kolonjalna na terenie szkoły. Liga M. i K. organizuje za zezwoleniem władz szkolnych Koła Młodzieży na zasadzie regulaminu, wedle którego koło jest jednostką organizacyjną ligi na terenie danej szkoły. Do założenia potrzeba najmniej 20 członków (wyłącznie młodzież). Do zadań koła należy akcja propagandowa w myśl haseł ligi na terenie szkoły, propagowanie sportów i wycieczek, pomaganie miejscowym oddziałom w urządzaniu imprez.

Lit.: Statut Ligi Morsk. i Kol., Dreszer - Orlicz „Program L. M. i K.", Bohdan E. „Morska polityka gospodarcza Polski", Knauff St. „Przez morza do kolonij", Krzywiec B. „Sprawa ochrony morskiej w przeszłości i obecnie".

Liga Nowego Wychowania założona w r. 1920 w Genewie. Ma na celu szerzenie zasad nowego wychowania w kierunku przygotowania do wyższości ducha nad materją, rozwoju sił duchowych dziecka, podporządkowanie osobowości celom ogólnym, propagowanie koedukacji, wychowanie obywatela i obywatelki w duchu dążeń ogólnoludzkich.

Nauczanie powinno być oparte na zainteresowaniach dziecka, wyrażających się w czynnościach pracy ręcznej i umysłowej, zamiłowaniach estetycznych itd. Praca nie może być dziecku narzucona, lecz ma się odbywać pod hasłem osobistej i społecznej odpowiedzialności.

Liga kładzie wielki nacisk na współpracę domu ze szkołą, oraz dąży do nawiązywania i utrzymania kontaktu wychowawców różnych narodowości i uzgodnienia środków, prowadzących do wspólnego celu. L. wydaje czasopisma w 3 językach: „The New Era", „Pour l' Ere Nouvelle" i „Das werdende Zeitalter". Do L. należeli tacy pedagogowie jak Ferrière, Jung, Hamaïde, Decroly i i. U nas znajduje się biuro Sekcji Polskiej L. N. W. w Warszawie (Koszykowa 9) (zob. kongresy pedagogiczne).

Limanowski Bolesław (ur. 1835) socjolog polski, autor prac: „Hist. ruchu narodowego od r. 1861—64", „Naród a państwo", „Historja demokracji polskiej", „Socjologja" i i.

Limfatyczne schorzenia u dzieci objawiają się obrzmieniem gruczołów szyjnych i ogólnem osłabieniem. W Polsce mamy kilka kąpielisk leczniczych solankowych i solankowo-jodowych np. w Iwoniczu, Rabce, Inowrocławiu i i., gdzie w każde ferje leczą się tysiączne rzesze dzieci.

Limnologja *gr.* nauka o jeziorach.

Linde Samuel (1771—1847) lingwista polski i pedagog, zasłużony pracownik na polu kultury polskiej. Jego „Słownik języka polskiego" w 6 tomach ma epokowe znaczenie.

Lindner Gustaw Adolf (1828—1887) filozof austrjacki, autor cennych prac: „Lehrbuch d. empirischen Psychologie", „Ideen zur Psychologie der Gesellschaft", „Grundriss der Pädagogik als Wissenschaft" oraz „Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde" i i.

Ling Piotr (1776—1839) twórca gimnastyki szwedzkiej.

Lit.: Sikorski W. „System Linga w zarysie".

Linja *l.* utwór geometryczny, posiadający jeden tylko wymiar: długość.

Linné Karol (1707—1778) przyrodnik szwedzki, twórca nowego sztucznego systemu podziału roślin.

Lipiński Józef (1764—1828) pedagog polski. Swoje poglądy wychowawcze wyraził w książce: „O edukacji publicznej i o jej udoskonaleniu w kraju naszym".

Lipps Teodor (1851—1914) filozof niem., zajmował się głównie psychologją. Dzieła: „Grundtatsachen des Seelenlebens", „Vom Fühlen, Wollen und Denken" i i.

Lipsius Fryderyk (ur. 1873) fil. niem., zwolennik poglądów Wundta. Dzieła: „Die Religion des Monismus", „Naturphilosophie u. Weltanschauung" i i.

Liryczna poezja obejmuje utwory, oparte na wewnętrznem przeżyciu poety, a działające na uczucie. Wiersze liryczne, w czytankach szkolnych zawarte, czyta się po odpowiedniem „nastrojeniu" klasy. Nie należy ich rozdrabniać na części, ani analizować gruntownie wedle utartych szablonów. Słowo wzniosłe i piękne powinno działać bezpośrednio i budzić odpowiednie nastroje. Rozbiór krytyczny może nastąpić dopiero na innej lekcji.

List królowej Elżbiety, pisany rzekomo przez żonę Kazimierza Jagiellończyka do syna Władysława o wychowaniu królewicza. Zawiera on ciekawe momenty pedagogiczne z okresu humanizmu i jest uważany jako pierwszy utwór pedagogiczny w Polsce.

List nosi tytuł „Helisabeta Poloniae regina Wladislao Pannoniae Bohemiaeque regi filio carissimo S. P. D. de institutione regii pueri" i jest przechowywany w bibljotece dworskiej w Wiedniu.

L'istesso tempo w muz. to samo tempo.

Liszt Franciszek (1811 — 1886) sławny kompozytor węgierski, twórca osobliwych poematów nastrojowych, propagator muzyki programowej. Napisał też studja o Chopinie, Wagnerze i i.

Litera *l.* symbol graficzny głoski.

Literatura dla dzieci i młodzieży. Zbiór utworów, dostosowanych do poziomu umysłowego dziecka i jego potrzeb duchowych. Powstała dopiero w wieku XVII (Fénelon: „Przygody Telemaka", Defoe: „Robinson Cruzoe") rozwijała się stopniowo we Francji, Anglji i w Niemczech. Pierwszą pisarką dla dzieci była u nas Klementyna z Tańskich Hoffmannowa (zob.) a twórca poezji dla dzieci Stanisław Jachowicz (zob.) do epoki pozytywizmu, l. dz. miała charakter narodowo - patrjotyczny. Pisali w tym okresie Paulina Krakowowa (zob.), Lenartowicz, ks. K. Antoniewicz i i. W epoce pozytywizmu oprócz Krakowowej piszą: Kraszewski, Teresa Jadwiga Papi, A. Dygasiński i i. Powstaje w tym czasie literatura przyrodniczo - powiastkowa, którą reprezentuje Julja Zaleska, Zofja Urbanowska, Erazm Majewski i i.

Na wysoki poziom artystyczny wyniosła l. dz. Marja Konopnicka, zwłaszcza w poezji. Piszą: Wł. Bełza, Or-Ot, K. Gliński, Br. Ostrowska, Zofja Rogoszówna, Marja Dynowska i i. Pod wpływem pisarzy obcych (Andersen, bracia Grimm) zaczęli nasi pisarze tworzyć baśnie. Należą tu: Józefa Rogoszówna, Janina Porazińska, Ewa Szelburg-Ostrowska, J. Kasprowicz („Morskie Oko"), L. Rydel („Pan Twardowski"), Buyno-Arctowa, M. Dynowska, Z. Rabska i i.

W powieści i powiastce kierunek etyczno - społeczny reprezentują: Zofja Bukowiecka, Marja Bogusławska, Z. Rogoszówna, Janusz Korczak, Fryd. Lazarusówna, Bron. Bruchnalska, Cecylja Niewiadomska i i. W dziale powieści historycznej: Wacław Przyborowski, Edmund Jezierski, Antonina Domańska, A. Powalski, Jadwiga Strokowa i w. i. W literaturze krajoznawczej, podróżniczej i egzotycznej zaszczytne miejsce zdobył Aleks. Janowski.

wiadomości i uwypuklenia związku faktów. Przy układaniu planów dydaktycznych powinniśmy uwzględnić:

1) grupę przedmiotów humanistycznych: język polski, historja i religja, a na poziomie oddziału VII — historja (wiadomości o Państwie Polskiem współczesnem);

2) grupę przedmiotów matematyczno-przyrodniczych: rachunki, geometrja, nauka o przyrodzie i geografja;

3) grupę artystyczno-techniczną: rysunki, śpiew, zajęcia praktyczne (grupa pomocnicza).

Powinniśmy też uprzytomnić sobie, jakie typy korelacji należy uwzględnić przy opracowywaniu planów, aby korelacja była skuteczna w swoich wynikach. Rozróżniamy korelację jednoczesną, następczą, uprzednią i doraźną.

1) Korelacja jednoczesna polega na równoczesnem opracowywaniu danego tematu, przyczem przedmioty nawzajem sobie pomagają w utrwalaniu tych lub innych pojęć, naprzykład: język polski — rysunki — śpiew.

2) Korelacja następcza powinna być stosowana przy nauczaniu historji, tj. partje programowe z historji należy korelować z językiem polskim lub religją tylko w tym wypadku, gdy zostały przerobione na właściwej lekcji historji, naprzykład: historja — „Męczeństwo św. Wojciecha"; język polski — „U grobu św. Wojciecha"; religja — „św. Wojciech".

3) Korelacja uprzednia będzie miała szerokie zastosowanie w oddziałach VI i VII, gdyż takie zagadnienia, jak „Zmiana w gospodarowaniu na Zachodzie", ,,Wojna światowa", „Polska w Lidze Narodów" bez uprzedniej charakterystyki położenia geograficznego byłyby niemożliwe do opracowania na lekcji historji.

4) Korelacja doraźna powinna być stosowana w jak najszerszym zakresie. Materjału dostarczy życie bieżące tak społeczne, jak i państwowe oraz życie środowiska, czyli regjonu naprzykład: Historja: ,,Początki polskiej floty", uwspółcześnienie: L. M. i K. — Gdynia; ,,Drużyna rycerska Bol. Chrobrego", uwspółcześnienie — dzisiejsza organizacja siły zbrojnej: armja, K. O. P., przysposobienie wojskowe, L. O. P. P.

Wprowadzając zasady korelacji, tem samem bezpowrotnie zrywamy z pionowym (podłużnym) układem materjału dydaktycznego. Na miejsce tego układu wprowadzamy nowy układ —

poziomy (poprzeczny), który nam pozwala łączyć pewne zagadnienia — tematy, związane z poszczególnemi przedmiotami treścią, dostosowaną do faz rozwojowych dziecka i środowiska, w jakiem się dziecko i szkoła znajdują. Opracowanie poprzecznego układu materjału dydaktycznego sprawia bezwątpienia wielkie trudności oraz wymaga jeszcze większego nakładu pracy, tem bardziej, że, jak zaznaczyliśmy wyżej, nie wszystkie przedmioty dają się połączyć w ten sposób, ażeby wyraźnie, bez sztucznego naciągania, występowała przewodnia myśl.

W takich wątpliwych wypadkach nauczyciel powinien odwołać się do środowiska, szkoły i życia bieżącego, które dostarczą mu poddostatkiem potrzebnego materjału pierwszorzędnej wartości.

Każde bowiem środowisko tak miejskie jak i wiejskie posiada rozległe życie społeczne, ekonomiczne i kulturalne; szkoła znowuż jako społeczność żyje swoistem i ciekawem życiem; życie codzienne też wciąż stawia przed nami nowe zagadnienia, wysuwa nowe idee, zmierza do doskonalenia współdziałania i postępowania jednostek, tworzących społeczeństwo. Rzeczą nauczyciela i zespołów nauczycielskich jest czerpanie z tych źródeł potrzebnych materjałów do nauczania. Umiejętne posługiwanie się tym materjałem dopomoże nam zapełnić niejedną lukę i wyrwę, powstającą w układzie materjału; nić przewodnia nie urwie się, ład i porządek w układzie tematów, połączonych wspólną treścią, nie zostanie zakłócony.

Podobne podejście do spraw, ułatwiających korelowanie przedmiotów, umożliwi nam wciągnięcie w orbitę pracy dydaktycznej i wychowawczej środowiska, szkoły i życia bieżącego. Wszystko, czem żyje środowisko, stanie się składową częścią naszej wspólnej pracy, zmierzającej w ostatecznym swoim celu do urobienia twórczej jednostki. Szkoła i jej życie zespolą się z życiem codziennem. Idee i zagadnienia, nurtujące w społeczeństwie, dotrą do szkoły, gdzie przy odpowiedniem naświetleniu i nastawieniu prędzej zostaną wcielone w życie lub odrzucone, jako niepotrzebne i nierealne, w zależności od ich wartości lub aktualności.

Nareszcie ważnym czynnikiem korelacyjnym są wycieczki, które ułatwią nam niejedno połączenie tematów wspólną treścią. Dobrze przemyślana i racjonalnie zorganizowana wycieczka da

nam możność podejścia do niektórych rzeczy i zagadnień od innej strony i potraktowania tychże z innego punktu widzenia.

Stosowanie zasad korelacji, jak widzimy, wymaga od nas wyjątkowej pracy. W planowaniu pracy rocznej, ułożeniu planu dydaktycznego, trzeba wysiłku zbiorowego. Poszczególne jednostki nie potrafią zrealizować zasad korelacji. Dotychczasowy sposób planowania pracy na terenie tak szkoły jak i poszczególnych klas nosił charakter indywidualnej twórczości nauczyciela. Nieraz jednostki o silniejszej woli wybijały się na czoło ze swoim przedmiotem. Mieliśmy zjawiska, kiedy naprzykład nauczanie historji lub geografji w tej lub innej szkole było bez zarzutu. Natomiast inne przedmioty były zaniedbywane. Dziś takie zjawisko byłoby wprost nie do pomyślenia, tem bardziej, że plan dydaktyczny szkoły powinien być opracowany przez zespoły nauczycieli, pracujących na terenie danej klasy; następnie taki plan musi być uzgodniony na ogólnem zebraniu rady pedagogicznej. Chodzi bowiem o to, ażeby całość tego planu nie kolidowała z zamierzeniami i celami, które wytknęła sobie szkoła.

H. Pohoska porównuje nowe programy z jednolitą bryłą. Taką właśnie jednolitą bryłą powinien być też plan dydaktyczny każdej poszczególnej szkoły. Lecz osiągnąć tę monumentalną jedność planów potrafimy tylko wysiłkiem zbiorowym zespołów nauczycielskich i rad pedagogicznych.

Reasumując nasze rozważania w sprawie zasad korelacji, dochodzimy do następujących wniosków:

1. Nowy program pozostawia nauczycielowi szerokie pole do indywidualnej i zespołowej twórczości, zależnej od warunków środowiska i regjonu.

2. Program pozwala nam na szerokie stosowanie dydaktycznej zasady, zwanej korelacją, i polegającej na wprowadzeniu współpracy wszystkich przedmiotów nauki szkolnej.

3. Temat, rozważany z rozmaitych punktów widzenia, może być korelacyjnym łącznikiem wszystkich przedmiotów.

4. Stosując zasady korelacji, należy przestrzegać związku pomiędzy przedmiotami, należącemi do jednej grupy, oraz łączności między grupą przedmiotów a poszczególnemi przedmiotami.

5. Przy opracowaniu planów dydaktycznych należy rozróżniać typy korelacji: jednoczesnej, następczej, uprzedniej i doraźnej.

6. Luki, powstające przy opracowaniu planów dydaktycznych, należy wypełniać materjałem ze środowiska, szkoły i życia bieżącego.

7. Plany dydaktyczne powinny być wynikiem zbiorowej pracy komisyj klasowych i rad pedagogicznych.

Wilno. Józef Milenkiewicz.

STOSUNEK KIEROWNIKA SZKOŁY
DO SPOŁECZEŃSTWA I DO CIAŁ SAMORZĄDOWYCH.

Kierownik szkoły powinien w swojem środowisku zdobyć sobie szacunek u wszystkich mieszkańców. Jednemu to łatwiej przychodzi, drugiemu trudniej, zależy to najczęściej od jego indywidualności, a w pewnej mierze także od charakteru mieszkańców danego środowiska. Kierownik szkoły powinien być człowiekiem z charakterem, o szerokim horyzoncie, przytem winien posiadać dobre przygotowanie i wykształcenie zawodowe, oraz umieć wczuwać się w potrzeby środowiska.

Ponieważ większość szkół znajduje się w miejscowościach, gdzie kierownik szkoły zajmuje pierwsze miejsce w hierarchji społecznej, przeto najbardziej ważny jest stosunek kierownika do swego środowiska właśnie w mniejszych miejscowościach.

Na terenie każdego środowiska istnieją różne organizacje społeczne, które mają także na względzie cele kulturalno-oświatowe. Nauczycielstwo musi oczywiście w pracy społecznej brać udział, ale chodzi o to, aby kierownik szkoły czuwał nad pracą poszczególnych członków grona nauczycielskiego w tym sensie, by wskutek zbytniego zaangażowania się w organizacji nie ucierpiała szkoła. Dla dobra szkoły i pracy społecznej powinien kierownik szkoły z początkiem roku szkolnego na posiedzeniu rady pedagogicznej omówić udział grona w pracy społecznej i podzielić się nią w różnych organizacjach z uwzględnieniem indywidualnych zainteresowań poszczególnych członków grona. Mojem zdaniem, nie należałoby zbytnio zachęcać do pracy

społecznej młodszych nauczycieli, rozpoczynających dopiero swą praktykę, gdyż napotykają w swej pracy szkolnej jeszcze na wiele trudności natury pedagogicznej i dydaktycznej, przytem znajdują się naogół w ciężkich warunkach ekonomicznych. Uważam, iż nauczycielstwo początkujące powinno prawie w stu procentach poświęcić swe siły pracy szkolnej i dokształcaniu się, tem bardziej, że każdego z nich czeka egzamin praktyczny. Nie należy też przeciążać pracą tych sił nauczycielskich, które już prowadzą jakieś organizacje szkolne, np. harcerstwo, lub uczą języka polskiego w kilku wyższych klasach.

Praca nauczyciela wymaga dużego nakładu energji i czasu tak, że kto wszystkim swym obowiązkom w szkole chce sumiennie podołać, temu nie pozostanie już wiele czasu na rzetelną pracę w organizacjach społecznych. Człowiek może wydać ze siebie tylko pewien ograniczony zasób energji na pracę. Chodzi więc o to, czy nauczyciel ma rozdrabniać swe siły na różnych odcinkach pracy, czy skierować je wyłącznie na odcinek pracy szkolnej lub takiej, która związana jest bezpośrednio z życiem szkoły.

Starsze pokolenie naszego społeczeństwa nie jest jeszcze dostatecznie wyrobione pod względem społeczno-obywatelskim, ustosunkowuje się częstokroć do poczynań państwa negatywnie tak, jakby tem państwem kierowali jeszcze zaborcy. Dlatego też na nauczycielstwie, rozsianem równomiernie po wszystkich terenach Rzeczypospolitej i posiadającem duży wpływ na mieszkańców swego środowiska, ciąży obowiązek przyczynienia się do przeorania psychiki społeczeństwa. Jednakowoż całkowitego ciężaru tej pracy nie wolno zwalać na barki nauczycielstwa. To też kierownik szkoły wraz z gronem nauczycielskiem powinni upatrzyć sobie odpowiednich ludzi z poza sfery nauczycielskiej i przygotować ich do pracy społecznej tak, aby ci wspomagani radą i opieką nauczycielstwa, mogli odpowiednio działać pod względem społecznym i kulturalnym. Nauczycielstwo zaś, im więcej czasu i sił poświęci szkole, tem bardziej uspołecznionych wychowa obywateli, którzy w przyszłości na terenie pracy społecznej oddać mogą wielkie usługi, a tem samem zdejmą część ciężaru ze szkoły i jej wychowawców.

W związku z nadmiernem obarczeniem nauczycielstwa pracą pozaszkolną należy wspomnieć o pracy społecznej różnych

warstw społeczeństwa, a w szczególności o innych funkcjonarjuszach państwowych i samorządowych, którzy przeważnie nie kwapią się do pracy społecznej. Ludzie ci albo zaliczają się do inteligencji, i są przekonani, że ich pozycja materjalna i socjalna jest wyższa od pozycji nauczycielstwa i dlatego z niem nie myślą współpracować, albo pragną odgrywać rolę kierującego tą pracą i mają na względzie tylko efekt zewnętrzny. Wolne zaś zawody uważają się często — za wolne od pracy społecznej. Oczywista, że spotyka się i wyjątki.

Wreszcie nie można nie wspomnieć o największej bolączce w tej pracy tj. o nadmiarze przeróżnych organizacyj społecznych, w których ludzie rozdrabniają się pracą i dlatego ich wysiłek nie przynosi żadnych pozytywnych wyników. Niema prawie niedzieli (nawet w małem miasteczku), gdzieby jakaś organizacja nie obchodziła jakiejś uroczystości. Pochłaniają one dużo sił i czasu i przytem powszednieją do tego stopnia, że społeczeństwo przyjmuje je całkiem biernie.

Dlatego obowiązkiem nauczycielstwa jest przeciwdziałać urządzaniu mniej ważnych uroczystości i zwrócić uwagę społeczeństwu, że więcej energji i czasu winniśmy poświęcić na rzeczywistą pracę dla Polski, aby nie pozostać wtyle za innemi narodami.

W dalszym ciągu pragnę krótko omówić stosunek kierownika szkoły, a częściowo i nauczycielstwa, do ciał samorządowych. Wiemy dobrze, iż współpraca szkoły z samorządem jest nietylko pożądana, ale konieczna. Tymczasem samorządy lub ich przedstawiciele nie okazują wcale choćby najmniejszej potrzeby tej współpracy, ale chciałyby ze szkoły i nauczycielstwa uczynić posłuszne narzędzie do pomocy w wykonywaniu swych zarządzeń. Jesteśmy często świadkami coraz to silniejszych ataków na nauczycielstwo ze strony sołtysa, wójta, burmistrza a nawet urzędników ze starostwa. Dość często zdarzają się wypadki tego rodzaju, że wspomniane osoby wzywają kierowników czy nauczycieli do stawienia się w urzędzie pod rygorem kary i to w sprawach nieurzędowych, nie mających nic wspólnego z funkcją kierownika czy nauczyciela, dążą poprostu do podporządkowania nauczycielstwa swemu urzędowi i pragną nauczycielstwem wyręczać się w różnych sprawach na terenie swego rejonu.

Tu są poważne trudności do pokonania. Trzeba dążyć wszelkiemi siłami do tego, by uniezależnić się od tych wpływów i roszczeń władzy nad nami i to w silnem oparciu o przełożone nasze władze szkolne. Nauczycielstwo ma swoich przełożonych z urzędu i nie ścierpi żadnego osaczenia przez inne czynniki, nie rozumiejące roli i zadania wychowawców. Nauczyciel potrzebuje dla realizowania swych najszczytniejszych ideałów spokojnej atmosfery, wolnej od ingerencyj czynników niepożądanych. Wszelkie dowody zachłanności samorządów a także i organizacyj społecznych na czas i siły nauczycielstwa należy podać pp. inspektorom szkolnym, aby ci mogli wykazać starostom, do jakiego stopnia podległe im urzędy postępują w niewłaściwy sposób względem nauczycielstwa.

Na terenie rad szkolnych miejscowych, które powołane są przedewszystkiem do opieki materjalnej szkoły, kierownicy szkół muszą stracić nieraz wiele energji, aby członków rady nieco przekonać o doniosłości zadań szkół powszechnych i wciągnąć ich do szczerej współpracy nad polepszeniem warunków szkoły. Często bywają wypadki, że członkami rady szkolnej miejscowej są ludzie niezdolni do wniknięcia w potrzeby i zadania szkoły powszechnej. Spotyka się między nimi takich, którzy nie posyłali i nie posyłają swoich dzieci do szkół powsz., lub takich, którzy uważają się w radzie za obrońców podatników; wreszcie mamy przedstawicieli ciał samorządowych, obdarzonych instrukcjami, od których im nie wolno odstępować. Spotyka się i partyjników politycznych, którzy nie umieją się wznieść ponad poziom swych poglądów partyjnych.

Sam jestem członkiem rady, której przewodniczącym jest burmistrz, nie posiadający dzieci. Dalej należy do rady przedstawiciel magistratu, który też jest bezdzietny i trzech nieżonatych; na siedmiu członków rady, poza kierownikiem i nauczycielem, dwóch tylko posiada dzieci. Zdarzył się też u nas wypadek, że nie było posiedzenia rady przez 9 miesięcy, mimo że było dużo spraw do omówienia. Burmistrz, przewodniczący rady, występuje na zebraniu zawsze jako burmistrz, a nie jako przewodniczący rady. Tego rodzaju rady szkolne miejscowe nigdy nie będą w możności spełnić należycie swego zadania. Praktyka życiowa wykazała, iż trzeba wzmocnić w radach stanowisko kierownika

szkoły analogicznie do tego, jak wzmocniono w samorządzie władzę starosty, wójta i burmistrza.

Reasumując, wysuwam następujące tezy:

1. Kierownik szkoły powinien być człowiekiem z charakterem, rozumiejącym każdą jednostkę zosobna i wszystkie warstwy ludności, musi wyodrębniać się zaletami swego charakteru z pośród ludzi innych zawodów.

2. Przez dobrze zorganizowany warsztat szkolny, który winien promieniować w środowisku, przyczyni się do pozytywnego ustosunkowania społeczeństwa wobec zadań szkoły.

3. Kierownik szkoły winien utrzymywać kontakt ze społeczeństwem i życiem społecznem, nie wolno mu jednak wskutek pracy społecznej zaniedbywać szkoły.

4. Pożądane byłoby, aby kierownik szkoły z gronem nauczycielskiem uzgodnił podział pracy w poszczególnych organizacjach społecznych; w pracy tej należy kierować się pewną ideą, uwolnić się od nacisku ze strony osób niepowołanych.

5. Władze szkolne powinny bacznie czuwać nad tworzeniem odpowiednich warunków pracy dla całego nauczycielstwa, nie dopuszczać, aby niepowołane czynniki wkraczały w ich kompetencje w stosunku do podwładnego sobie nauczycielstwa.

6. Społeczeństwo cierpi wskutek nadmiaru różnych organizacyj społecznych; wprost jest nie do pomyślenia, aby podołać pracy we wszystkich organizacjach. Wiele organizacyj społecznych uczy właśnie, jak nie należy społecznie pracować.

7. Zaleca się, aby nauczycielstwo pracowało względnie miało wpływ pośredni w różnych organizacjach społecznych, o ile jest przekonane, że może tam coś pożytecznego zdziałać dla myśli państwowej. W przeciwnym razie lepiej powstrzymać się od współpracy. Dla ulżenia sobie w pracy społecznej pożądane jest wychować sobie przodowników pracy z poza grona nauczycielskiego.

8. Wobec tego, że w szkole są nigdy niewyczerpane i niczem nieograniczone możliwości pracy, czyto wychowawczej czy naukowej, zaleca się, aby władze szkolne zabroniły nauczycielowi — nauczycielce czynnego angażowania się w więcej, aniżeli w dwóch organizacjach społecznych.

9. Kierownik szkoły winien współpracować z władzami samorządowemi, dążyć do uzyskania mandatu w nich; współpraca ta nie może jednak uwłaczać godności jego stanowiska.

10. Szczególną uwagę należy zwrócić na dobór członków do rady szkolnej miejscowej, korzystniej byłoby dla szkoły, aby przewodniczącym rady był nie burmistrz, wójt czy sołtys, a raczej kierownik szkoły.

Tyle chciałem powiedzieć z doświadczenia i obserwacji. Temat bardzo ważny, ale niewyczerpany. Sądzę, że dyskusja Szanownych Czytelników wniesie jeszcze wiele nowego, aby przyczynić się do wyjaśnienia i unormowania tak ważnych i zasadniczych kwestyj w naszej pracy szkolnej.

Bojanowo (woj. poznańskie). Czesław Ziętek.

PROGRAM I ORGANIZACJA PRACY WYCHOWAWCZEJ. *)

Niejednokrotnie podkreśla się w uwagach do programu nauki i w statucie dla szkół powszechnych, że szkoła powinna być instytucją wychowawczą, instytucją uspołeczniającą i uszlachetniającą jednostki, że należy ze szkoły uczynić takie środowisko, aby uczniowie czuli się w niem dobrze i oprócz koniecznych wiadomości nauczyli się tych niezbędnych form towarzyskich i zasad społecznych, które każdemu obywatelowi w życiu są potrzebne. Stawia się zatem sprawę wychowania na pierwszym planie, nauczania zaś na drugim; uznaje się — zresztą słusznie — tylko nauczanie wychowujące.

Aby sprawa pracy wychowawczej była należycie ujęta i celowo prowadzona, omawia się ją w rozdziale VI statutu dla szkół powszechnych, zatytułowanym: „Program i organizacja pracy wychowawczej".

Z programem tym należy nam się bliżej zapoznać. Zaznaczyć jednakże wypada, że ścisłego programu wychowania podać nie można i że wskazany program jest elastyczny, t. zn., że winien być dostosowany — jak to statut słusznie podkreśla — do potrzeb środowiska oraz wieku i rozwoju dziecka.

---

*) Patrz „Statut dla szkół powszechnych" i czasopismo *Oświata i Wychowanie*, Nr. 1/2, 1934 r.

Każda praca, która ma wydać dobre wyniki, musi być dobrze zorganizowana i według ułożonego planu przez odpowiednie czynniki zapomocą pewnych środków należycie wykonana. To samo więc powiedzieć należy i o pracy wychowawczej.

Jak praca wychowawcza ma mniej więcej być zorganizowana, określa statut, który wskazuje:

1) cel i tendencje zasadnicze, według których należy wychować świadomych swych obowiązków, twórczych obywateli Rzeczypospolitej; dlatego też program wychowania powinien być zgodny z funkcją społeczno-państwową szkoły powsz., zapewnić dzieciom — przez wyrobienie religijne, moralne, umysłowe, fizyczne — podstawy wychowania, konieczne dla każdego obywatela, oraz właściwe przygotowanie do życia z należytem uwzględnieniem kultury życia codziennego;

2) niezbędne warunki pracy wychowawczej;

3) czynniki współdziałające przy realizacji tej pracy;

4) środki oddziaływań wychowawczych.

Jako nieodzowny warunek pracy wychowawczej, z którym wychowawca winien się zapoznać, jeżeli chce osiągnąć dodatnie wyniki wychowawcze, poleca statut (§61) poznanie dziecka i środowiska, w którem ono żyje. Wychowawca ma więc poznać:

a) właściwości psychiczne i fizyczne, warunki życia i pracy uczniów, powierzonych jego opiece;

b) stosunki gospodarcze, społeczne i narodowościowe oraz stan kulturalno-oświatowy środowiska, z którego uczniowie pochodzą (§ 24 statutu).

Od warunków bowiem zależą środki oddziaływań wychowawczych. § 62 statutu wskazuje czynniki, współdziałające przy realizacji programu wychowawczego. Są niemi:

1) bezpośredni wpływ kierownika i grona nauczycielskiego na uczniów w szkole i poza szkołą,

2) nauczanie,

3) dopomaganie uczniom do samowychowania się,

4) organizowanie życia zbiorowego uczniów, — współżycie młodzieży, imprezy szkolne,

5) utrzymywanie stałej łączności z domem,

6) wyzyskiwanie dodatnich wpływów środowiska np. kino, teatr, obchody, uroczystości.

W paragrafach od 63 do 67 włącznie omawia statut środki oddziaływań wychowawczych i jako takie wylicza:

1) bezpośredni wpływ wychowawczy kierownika i nauczycieli na klasę, w którego zakres wchodzą życzliwy i opiekuńczy stosunek do uczniów, osobisty przykład, poszanowanie godności i wartości uczniów, zaufanie, miłość, postawa, karność, rząd pedagogiczny, dbałość o zdrowie i bezpieczeństwo uczniów i opieka nad organizacjami uczniowskiemi. Wpływ ten stanowi podstawowy czynnik oddziaływania wychowawczego;

2) nauczanie, w którem wartości wychowawcze winny być osiągnięte przez:

a) dobór i wyzyskanie treści programu nauczania,

b) dostosowaną do danego poziomu dobrą organizację nauczania,

c) właściwy stosunek nauczyciela do nauczania, który polega na umiłowaniu pracy i swego zawodu,

d) stosowanie dobrej metody, która musi być oparta na znajomości psychiki dziecka, na poszanowaniu jego odrębnej indywidualności, na zrozumieniu jego potrzeb, pragnień, zainteresowań i samodzielności przy równoczesnem utrzymaniu koniecznej karności, ładu, porządku i dyscypliny,

e) budzenie i wyrabianie w uczniu samodzielności, aktywności, systematycznego i rzetelnego stosunku do pracy, który winien polegać na ambicji, wytrwałości, zamiłowaniu do pracy, na poszanowaniu pracy swej i cudzej, na odpowiedzialności, na poczuciu, że rzetelna i sumienna praca sprawia przyjemność i daje dobrobyt;

3) dopomaganie uczniom do samowychowywania się;

4) stworzenie odpowiednich warunków pracy przez celowe urządzenie i prowadzenie szkoły, która musi stać się instytucją społeczną, musi być ściślej związana z życiem społecznem, aby wyrabiać typy społeczne. Obowiązkiem szkoły jest stwarzanie takich momentów wychowawczych, aby uczeń zapomocą doświadczenia i przeżycia poznał swój stosunek do tej społeczności szkolnej, której jest członkiem. Stanowić więc powinna szkoła jedną wielką rodzinę, jedną zharmonizowaną społeczność, zespół pracy i współżycia wychowanków i wychowawców, zmierzających do osiągnięcia jednego, wspólnego celu. Szkoła powinna tworzyć wspólnotę

życia koleżeńskiego, mieć naturalną formę czynnego życia społecznego, powinna być owiana jedną ideą. W stosunku do bliźniego musi ją cechować miłość, ofiarność, poświęcenie, współczucie, przebaczenie, sprawiedliwość, poszanowanie godności i wartości, w stosunku zaś do całości odpowiedzialność, karność, podporządkowanie własnych interesów zasadom ogólnym;

5) organizowanie życia zbiorowego: Uczniowie winni przyzwyczajać się do życia zbiorowego nietylko w obrębie szkoły, lecz także na terenie swej klasy.

Ze stanowiska socjologicznego należy klasę ujmować jako całość, jako skoordynowaną jedność. Każda klasa winna zatem tworzyć grupę społeczną czyli wspólnotę pracy i życia. Klasa jako zespół musi stać się miejscem kultywowania cnót obywatelskich, terenem uszlachetniania i uspołeczniania jednostki. W tej społeczności klasowej panować musi atmosfera przyjaźni i pogody, musi ujawniać się radość dobrego czynu i uczynków miłosierdzia oraz poczucie ładu, porządku, karności, dyscypliny, honoru i osobistej odpowiedzialności wobec obowiązków, kolegów i szkoły.

Oprócz społeczności klasowej wymienia jeszcze statut inne formy życia zbiorowego a mianowicie: koła klasowe, organizacje klasowe, międzyklasowe, międzyszkolne, szczególnie w stosunku do uczniów starszych. Odpowiednio pokierowane, stają się wymienione organizacje doskonałemi środkami oddziaływań wychowawczych. Należy się więc niemi zająć i zaopiekować oraz czuwać nad kierunkiem ich dążeń i prac;

6) utrzymywanie w pracy wychowawczej stałej łączności z domem rodzicielskim, która polega na zainteresowaniu i uświadamianiu rodziców o pracy i dążeniach szkoły, na wzajemnem informowaniu się o pracy i warunkach życia ucznia i na czynnej współpracy rodziców ze szkołą.

Łączność szkoły z domem wyraża się w formach stałych i doraźnych. Jako stałe formy należy uznać:

a) co najmniej cztery zebrania klasowego koła rodzicielskiego i cztery zebrania opieki rodzicielskiej w roku szkolnym;

b) dwie wywiadówki;

c) pokazy lekcyj dla rodziców w poszczególnych klasach według uznania wychowawcy (takie lekcje prowadzi oczywiście wychowawca, dyskusja nad lekcjami nie odbywa się);

d) imprezy i uroczystości szkolne oraz klasowe, na które zaprasza się rodziców.

Jako formy doraźne należy wymienić:

a) godziny przyjęć przez wychowawców klas, (wychowawca wyznacza je sobie sam);

b) zaproszenie rodziców przez kierownika szkoły lub wychowawcę na konferencję w wypadkach wyjątkowych;

c) powiadomienie rodziców o pracy i zachowaniu się ucznia przez adnotacje w dzienniku uczniowskim.

Poznań. Bronisław Ikert.

NOWE KSIĄŻKI.

I. Komunikaty księgarni wydawniczych.

H. Gaertner: *Mowa polska.* Podręcznik do ćwiczeń językowych dla V kl. szk. powsz. Str. 40. Cena zł 0,55.

H. Gaertner: *Mowa polska.* Podręcznik do ćwiczeń językowych dla VI klasy szkoły powszechnej. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1934. Stron 32. Cena zł 0,40.

Podręczniki te mają wspólne założenia dydaktyczne i wynikającą stąd jednolitą konstrukcję. Podręczniki dla ucznia zawierają krótko i łatwo ujęte wiadomości o języku, do których uczeń powinien dojść przy pomocy nauczyciela na lekcjach szkolnych. Część ta ma stanowić pomoc dla ucznia przy powtarzaniu rozważań, przeprowadzonych w szkole, uzupełnianiu ich lub powtarzaniu wiadomości, jeśliby uległy zapomnieniu w ciągu dalszej nauki szkolnej. Przy końcu każdego podręcznika znajdują się specjalnie do nauki o języku dobrane teksty. Autor chciał oszczędzić nauczycielowi żmudnej, a zwykle bezskutecznej pracy w wyszukiwaniu takich urywków w wypisach do lektury. Tym sposobem uniknięto zarazem jako przykładów do ćwiczeń niepowiązanych treściowo zdań lub luźnych wyrazów i zwrotów.

Uzupełnieniem dydaktycznem podręczników dla ucznia są związane z niemi *Przewodniki metodyczne*)*, których celem jest uwolnienie podręczników dla ucznia od pytań, zleceń i wskazówek, należących do zakresu pracy nauczyciela. Jak zaś tę pracę można z uczniami przeprowadzić, przedstawiają przewodniki w planach poszczególnych lekcyj. Plany te odtwarzają w formie rozumowanej całokształty rozważań, jakie uczniowie pod kierunkiem nauczyciela powinni odbyć na każdej lekcji, by dojść do uogólnień, zawartych w podręczniku.

Podręcznik i przewodnik dla klasy V szkoły powsz. obejmują nietylko nowy materjał, przepisany przez program, ale też wiadomości z klas poprzednich, podane w systematycznym układzie wraz z wiadomościami nowemi.

---

*) Egz. recenzyjnych *Przewodników* nie otrzymaliśmy jeszcze. Red.

W podręczniku dla klasy VI szkoły powsz. uwzględniono wiadomości z klasy poprzedniej, wyodrębniając je w zwięzłym słowniczku w układzie rzeczowym; forma graficzna słowniczka ułatwia natychmiastowe odszukanie potrzebnej wiadomości. W przewodniku metodycznym uwzględniono również ćwiczenia powtarzające w rozpoznawaniu części mowy, form deklinacyjnych oraz w powtarzaniu wiadomości o głoskach, sylabach, samogłoskach i spółgłoskach.

Z. Klemensiewicz: *Język polski.* Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla kl. VI szkoły powszechnej. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1934. Str. 48. Cena zł 0,55.

Praca ta stanowi programowy dalszy ciąg takiegoż podręcznika dla kl. V, który w ubiegłym roku zdobył sobie dużą popularność. Autor wychodzi od żywego materjału językowego, poddaje go celowej obserwacji, aby z niej wysnuć pewne wnioski w postaci najprostszych, przystępnie sformułowanych wiadomości gramatycznych. W trzeciej części podręcznika znajdzie uczeń przegląd całego materjału gramatycznego, jaki poleca program dla klas I—V. Dla nauczyciela przygotował autor *poradnik metodyczny.* Nawiązując do podręcznika ucznia, podaje on nauczycielowi szereg rad, wskazówek, przykładów, jakby można rozwinąć poszczególne zagadnienia. I w podręczniku i w poradniku nie chce autor krępować samodzielności, pomysłowości, inicjatywy twórczej: daje wzór i radę, ale powodzenie pracy uzależnia od wysiłku nauczyciela i ucznia.

St. Szober: *Gramatyka polska w szkole powszechnej.* Dla klasy V. Wyd. M. Arct, Warszawa, 1934 r. Str. 76. Cena zł 0,60.

St. Szober: *Gramatyka polska w szkole powszechnej.* Dla klasy VI. Wyd. M. Arct, Warszawa, 1934 r. Str. 62. Cena zł 0,55.

Obydwie książki dzielą się na dwa działy wzajemnie się uzupełniające: ćwiczenia i wykład. Ćwiczenia autor umieścił w części pierwszej, chcąc przez to zaznaczyć, że one powinny być punktem wyjścia i główną osnową nauki. Polecenia i pytania zostały przez autora zredagowane w ten sposób, że mają charakter tylko ogólnych znaków orjentacyjnych, nie narzucają nauczycielowi metodycznego toku lekcyj, a uczniowi nie podsuwają przedwczesnych wiadomości.

Wartość podręcznika podnosi doskonały dobór materjału, przeznaczonego do rozbioru. Są to w przeważającej większości urywki, które tworzą skończone całości myślowe. Ćwiczenia poza celami gramatycznemi mają cele stylistyczne, są także ćwiczenia w opanowaniu różnych form wysłowiania, a niekiedy przekształcają się w ćwiczenia poprawności językowej. Wartość książek podnosi jasność i przystępność wykładu. Język autora jest prosty, wyrazy dobrze uczniowi znane, zdania krótkie. Tok wykładu jest indukcyjny: naprzód przykłady, potem ich rozbiór i nakoniec wniosek, uogólniający wyniki obserwacyj i rozbioru.

St. Wiącek, A. Wiwczaruk, A. Karpowicz: *Praca w klasie I-ej szkoły powszechnej*. Gebethner i Wolff, Warszawa, 1934.

St. Wiącek, A. Wiwczaruk, A. Karpowicz: *Praca w klasie II-ej szkoły powszechnej*. Gebethner i Wolff, Warszawa, 1934. Obie książki mają się ukazać niebawem. Cena subskrypcyjna każdej zł 3,50.

Każda z książek zawiera najważniejsze wskazówki dydaktyczne, dotyczące organizacji pracy w klasach pierwszej i drugiej, opartej w myśl nowych programów na zasadach koncentracji. Wskazówki te zostały zilustrowane bogatym i większą część każdej książki obejmującym działem praktycznym. Celem tych prac jest podać nauczycielstwu właściwą interpretację nowych programów nauczania w odniesieniu do klas I-ej i II-ej, a więc tych klas, w których nauczyciel napotyka największe trudności w organizowaniu pracy, oraz konkretne przykłady opracowywania materjału naukowego w myśl zasady koncentracji.

Niewątpliwą zaletą tych książek jest to, że nauczyciel, posługując się niemi, nie otrzyma gotowego szablonu do naśladowania, ale jednocześnie:

a) otrzymuje szczegółowe wskazówki, jak ma organizować pracę w kl. I i II-ej wokół pewnych naturalnych ośrodków zainteresowań, w książkach tych ośrodkami pracy tygodniowej nazwanych, które znów łączą się w cykle ośrodków, obejmujące po kilka tygodni pracy; wszystkich cyklów przewiduje się w ciągu roku szkolnego 10;

b) ma z każdego przedmiotu nauczania podany materjał, ściśle dostosowany do poszczególnych ośrodków pracy tygodniowej;

c) podana na początku każdego rozdziału charakterystyka cyklu wskazuje nauczycielowi myśl przewodnią całej pracy w danym okresie czasu i do pracy tej odpowiednio go nastawia; w końcu każdego rozdziału ma on znów wskazówki metodyczne, mówiące o tem, jak poszczególne tematy, a niekiedy nawet lekcje opracowywać należy. Prócz tego w podręcznikach tych znajdzie nauczyciel wskazówki, jak uczyć w klasach połączonych oraz wskazówki, jak uczyć w szkołach utrakwistycznych.

H. Andrzejewska i M. Składzieniówna: *Plany lekcyj języka polskiego dla II klasy szkoły powsz.* Część I na pierwsze półrocze. Wyd. Organizacji Propagandy Gosp., Poznań, 1934. Str. 67. Cena zł 2,—.

Plany lekcyj powstałe w wyniku doświadczeń praktycznych z ubiegłego roku szkolnego, w którym już nowy program nauczania obowiązywał. Są one dostosowane do wymagań tego programu oraz do obowiązujących podręczników i jako takie mogą oddać usługi zarówno początkującym nauczycielom jak i długoletnim pracownikom: wskażą przedewszystkim liczne nowe tematy i sposoby podejścia do głównych wytycznych nowego programu.

Plany lekcyj ułatwią znakomicie pracę i zaoszczędzą czas, potrzebny na analizę wymagań nowego programu, na szukanie tematów i zestawienie konstruktywnego planu każdej lekcji. Osią pracy w każdym tygodniu jest temat nadrzędny i podane hasło. *Plany lekcyj* obejmują również zagadnienia pracy domowej, sposobów czytania, sposobów urządzania wycieczek i pomocy naukowej. Zawierają ponadto doborowy materjał czytaniowy.

J u l j u s z S a l o n i: *Jak uczyć z czytanek w Lipkach.* Przewodnik metodyczny. Tablica orjentacyjna. Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów. Str. 156. Cena zł 2,50.

Przewodnik ten zawiera ogólne zasady metodyczne o nauczaniu języka polskiego według wymagań nowych programów ministerjalnych, poza tem szczegółowe wskazówki, jak należy wyzyskać czytanki *W Lipkach* dla celów dydaktycznych i pedagogicznych. Wskazówki dotyczą zarówno czytanek, jak i ilustracyj, podają nuty i melodje do wierszyków, w książce zawartych, naprowadzają na sposób opracowania i omawiania treści i formy, wydobywania walorów wychowawczych z podręcznika. Dla wszystkich uczących z podręcznika *W Lipkach* przewodnik dr. Saloniego jest książką konieczną.

T. S i e r z p u t o w s k i i S. K l e b a n o w s k i: *Rachunki dla III kl. szkoły powsz.* Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1934. Str. 104. Cena zł 0,90.

Podręcznik ten jest dalszym ciągiem znanych już podręczników tychże autorów dla klasy I i II szkoły powsz. Metodyczny układ ćwiczeń i zadań *Rachunków dla III klasy* jest następujący:

1) Powtórzenie wiadomości, nabytych w drugim roku nauki, przyczem „powtórzenie" jest zarazem rozszerzeniem zakresu nabytych wiadomości, zwłaszcza w opracowanem systematycznie dzieleniu z resztą a także w systematycznem zaznajamianiu z nawiasami.

2) Rachunki pamięciowe w zakresie do 1 000. Główny nacisk położyli autorzy na umiejętności korzystania z podstawowych własności działań arytmetycznych, mianowicie przemienności i łączności przy dodawaniu oraz przemienności i rozdzielności przy mnożeniu.

3) Rachunki pisemne w zakresie do 1 000.

Podręcznik przystosowany jest do programu obowiązującego i odznacza się obfitością systematycznie ułożonych ćwiczeń i zadań. Tematy zadań są przystosowane do zainteresowań dzieci i ich pojemności psychicznej. Dołączony na końcu książki „Kalendarz" ułatwi dzieciom praktyczne zapoznanie się z łatwemi obliczeniami czasu.

S. B a n a c h, W. S t o ż e k i W. S i e r p i ń s k i: *Arytmetyka i geometrja dla VI kl. szk. powsz.* Książnica-Atlas, Lwów, 1934. Str. 160. Cena zł 1,40.

Podręcznik obejmuje z arytmetyki naukę o ułamkach i liczbach dziesiętnych, z geometrji obliczanie pól i objętości. Odznacza się jasnością i prostotą wykładu. Liczne pomysły dydaktyczne i zadania, starannie dobrane z różnych dziedzin życia, interesujących młodzież, sprawiają, że książka ta ułatwi nauczycielowi w wysokim stopniu prowadzenie nauki, uczniom zaś odda wielką pomoc przy powtarzaniu materjału.

St. A r n o l d, Cz. L e ś n i e w s k i, H. P o h o s k a: *Polska w rozwoju dziejowym.* Tom II. Zagadnienia ustrojowe, gospodarczo-społeczne i kulturalne. Wyd. M. Arcta, Warszawa, 1934 r. Str. 250. Cena zł 6,—.

Książka powyższa stanowi drugi tom wydawnictwa, które ukazało się przed paru laty. Tom pierwszy dawał przegląd dziejów politycznych kraju,

ujęty w przekrojach „podłużnych", tom drugi daje podobnie syntetyczne ujęcie zagadnień z historji ustroju, społeczno-gospodarczej i historji kultury.

Zagadnienia ustrojowe podzielone zostały na następujące działy: „Państwo i społeczeństwo", „Administracja i urzędy", „Sejm w Polsce", „Sądownictwo", „Ustrój skarbowy, pieniądz", i „Wojskowość".

Temat „Państwo i społeczeństwo" ujęty jest w nadzwyczaj barwny i plastyczny sposób. Autorzy starają się tu oświetlić wzajemny stosunek społeczeństwa i państwa w polskiej tradycji historycznej. Temat o „skarbowości i pieniądzu" natomiast stanowi naturalną podbudowę pod współczesne wychowanie gospodarcze młodzieży.

Zagadnienia gospodarczo-społeczne ujęte zostały w szereg rozdziałów, odpowiadających strukturze społecznej Polski przedrozbiorowej, z zaznaczeniem w poszczególnych rozdziałach przemian, jakie zachodziły w ciągu XIX wieku.

Zagadnienia kulturalne ujęto w trzech rozdziałach: „Oświata i szkolnictwo na tle życia umysłowego w Polsce", „Teatr i muzyka" i „Sztuki plastyczne". Całość materjału scharakteryzowana jest w przekrojach do roku 1914, ale autorowie zapowiedzieli III tom wydawnictwa, mający scharakteryzować okres od 1914 do współczesności.

Jaki jest cel praktyczny książki?

Polska w dziejowym rozwoju służyć może nauczycielom szkół powszechnych, którzy znajdą w niej zebrany materjał (wg. najnowszych opracowań naukowych), potrzebny im w celu opracowywania i przygotowywania lekcyj historji w szkole powszechnej.

Prócz tego książka ta może szerszemu kołu czytelników dostarczyć szeregu wiadomości i danych, które pomogą w zorjentowaniu się w skomplikowanych zjawiskach przeszłości.

H. Pohoska i M. Wysznacka: *Z naszej przeszłości.* Wyd. M. Arct, Warszawa, 1934 r. Dla kl. V z mapką i 95 rycinami. Str. 192. Cena zł 1,50.

H. Pohoska i M. Wysznacka: *Z naszej przeszłości.* Wyd. M. Arct, Warszawa, 1934 r. Dla kl. VI z 5 mapkami i 104 rycinami. Str. 223. Cena zł 1,50.

Książki obejmują całość kursu historji na poziomie szkoły powsz. Zgodnie z wymaganiami programu są to luźne obrazki z dziejów Polski. Autorki ujęły je w formę żywą i barwną, aby obudzić w dzieciach zainteresowanie tak ważnym na tym poziomie przedmiotem nauczania. Wskutek tego postacie historyczne żyją i poruszają się i stają się bliskie sercom dziecięcym. Autorki w pełnej znajomości psychiki dziecięcej poruszyły te struny, które wywołać musiały właściwą i pożądaną reakcję. Moment tężyzny, twórczości i niezłomnego dążenia do celu jest wszędzie wysunięty na naczelne miejsce. Pokazując przeszłość, książka kładzie równocześnie podwaliny pod kształcenie życia narodowego i obywatelskiego.

Zwracają uwagę bardzo liczne, celowo dobrane ilustracje, przeważnie dokumentacyjne lub reprodukcje celniejszych dzieł sztuki jak również jasne i przejrzyste mapki.

St. Niemcówna i St. Pawłowski: *Geografja dla VI kl. szkoły powszechnej.* Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1934. Str. 175. Cena zł 1,55.

Treść podręcznika dostosowano jak najściślej do obowiązującego programu.

Wprowadzono stałe porównywanie omawianych obszarów z Polską, podkreślając wzajemne oddziaływanie gospodarcze, nawiązując do emigracji polskiej i udziału Polaków w rozszerzaniu horyzontu geograficznego ludzkości.

Rozkład materjału ujęto w formie „fikcyjnych podróży", wzorowanych jednak na własnych przeżyciach, bądź też na rzetelnych sprawozdaniach z podróży badaczy naukowych.

Wstępne ćwiczenia mają wprowadzić młodzież w samodzielne zdobywanie wiedzy geograficznej o człowieku i ziemi.

Nawiązanie do aktualności (L. O. P. P. lub *Morze* itp.) służy wyrobieniu potrzeby informowania się młodych obywateli o warunkach, w jakich rozwija się Polska współczesna.

Szczegółowemu rozwinięciu treści podręcznika służy „Przewodnik metodyczny".

K. Bzowski: *Geografja* dla kl. V z dodatkiem. 93 ryciny. Wyd. M. Arct, Warszawa, 1934 r. Str. 132. Cena zł 1,60.

Książka w jak najwyższym stopniu uwzględnia moment samodzielnego współdziałania młodzieży. Jednym z najważniejszych środków po temu są liczne, umiejętnie ułożone ćwiczenia, pobudzające do myślenia i głębszego wnikania w treść zagadnień geograficznych. Podkreślić należy, jako jedną z większych zalet podręcznika, zawarte w nim wartości wychowawcze. Książka bowiem silnie podkreśla pracę człowieka i jego rolę społeczno-państwową, jako jednostki produkującej. Poza tem na szczególną uwagę zasługuje przedstawienie sprawy stosunku Polski do jej sąsiadów, kwestji szczególnie drażliwej i trudnej do ujęcia na tym poziomie nauczania.

Uwaga. Wskutek tegorocznej zmiany programu geografji, polegającej na przesunięciu wiadomości o krajach śródziemnomorskich z kursu kl. VI powszechnej do kl. V, autor opracował odpowiedni dodatek do podręcznika. Dodatek otrzymał aprobatę Ministerstwa W. R. i O. P. i będzie dołączany bezpłatnie do omawianej *Geografji* K. Bzowskiego na kl. V.

B. Dyakowski: *Przyroda żywa* dla klasy V. Wyd. M. Arct, Warszawa, 1934 r. Str. 132. Z 104 rycinami. Cena zł 1,10.

Myślą przewodnią książki jest takie przedstawienie rzeczy, aby przy czynnem zetknięciu ze światem istot żywych uczniowie mogli dojść do zdobycia elementarnych wiadomości o przejawach życia zwierząt i roślin w zakresie, przewidzianym przez program. To też w każdej pogadance na pierwszy plan występuje przedewszystkiem życie danego zwierzęcia lub rośliny, a potem dopiero ich budowa. Wszędzie zwrócona jest uwaga na stronę

gospodarczą oraz na związanie obserwacyj życia w przyrodzie z obserwacją odpowiednich prac człowieka i z zastosowaniem praktycznem. Punktem wyjściowym każdej pogadanki, do którego nauczyciel winien nawiązać lekcję, jest zawsze jakieś przeżycie ucznia, a więc:

1) obserwacje, poczynione na poprzednio odbytej wycieczce szkolnej albo wykonane samodzielnie przed lekcją przez uczniów na polecenie nauczyciela (jako zadania przed lekcją);

2) wyniki przeprowadzanych hodowli;

3) obserwacje okazów albo rycin;

4) odwołanie się do przygodnych spostrzeżeń uczniów itp. W celu zwiększenia aktywności ucznia po każdej pogadance znajdują się zadania do samodzielnego przerobienia.

St. Feliksiak, J. Kołodziejczyk i J. Wernerowa: *Poznawajmy przyrodę.* Dla kl. VI, z 86 rycinami. Wyd. M. Arct, Warszawa, 1934 r. Str. 127. Cena zł 1,20.

Autorzy wyszli z założenia, że podręcznik powinien być pierwszą lekturą naukową ucznia, zachęcającą do dalszych samodzielnych obserwacyj i poszukiwań, do kształcenia się dalszego w danym przedmiocie. Wskutek tego książka odznacza się barwnością i żywością opisów, w których życie zwierząt lub roślin przedstawione jest w sposób jak najbardziej zaciekawiający. Obfity materjał ćwiczeniowy, doświadczeniowy i pytaniowy daje dużą pomoc nauczycielowi, a jednocześnie w najwyższym stopniu pobudza aktywność ucznia.

Zwraca uwagę bogata strona ilustracyjna, na którą składają się liczne fotografje oraz rysunki, traktowane w sposób krańcowo odbiegający od dotychczasowych szablonów. Poza tem na początku wielu rozdziałów umieszczone są pomysłowe winiety.

Karol Hławiczka: *Nauczanie śpiewu w szkole powszechnej.* (Bibljoteka Metod.-Pedagogiczna Nr. 4.) Gebethner i Wolff, Warszawa 1934. Str. 200. Cena zł 4,50.

Książka ta — zwłaszcza wobec braku zatwierdzonych podręczników śpiewu dla ucznia, mogących choć częściowo ułatwić pracę nauczycielowi — pisana przez długoletniego instruktora szkół i współautora programu, pozwala nauczycielstwu w sposób należyty nietylko zrozumieć ducha programu lecz dzięki wyczerpującym wskazówkom praktycznym oraz planom lekcyjnym zrealizować go we właściwy sposób.

Książka zawiera następujące rozdziały: Nowy program śpiewu. Mały śpiewak (analiza głosu i stosunku dziecka do muzyki). Wybór pieśni (tekst i muzyka). Uczenie pieśni. Powtarzanie pieśni. Wykonywanie pieśni. Ćwiczenia pomocnicze (rytmiczne i melodyjne). Plany lekcyj śpiewu. Chór szkolny. Audycje muzyczne. Metoda Toni Solfa w zastosowaniu do nowego programu.

II. Sprawozdania i oceny książek.

Ks. Jan Szukalski: *Katechezy dla wyższych oddziałów szkoły powszechnej*. Część I: O wierze. Str. 360. Część II: O przykazaniach. Str. 480. Część III: O łasce. Str. 454. Nakładem Seminarjum Zagranicznego. Potulice, Wlkp. 1934. Cena 3 tomów (całości) zł 15,—, opr. zł 18,60.

Trzytomowe *Katechezy* ks. prof. Jana Szukalskiego powiększyły znacznie ramy polskiej literatury katechetycznej. Dotąd mieliśmy kilka przekładów, własnych zaś prac niedużoby się znalazło. Brak odpowiedniej literatury katechetycznej dawał się silnie we znaki nauczycielstwu tak świeckiemu, jak duchownemu. Z radością więc witamy dzieło ks. Szukalskiego, które w wielkiej mierze likwiduje dotychczasowe na tem polu braki, więcej, które niebywale podnosi poziom szczupłego dotąd i tak ubogiego polskiego piśmiennictwa katechetycznego.

Ks. prof. Szukalski, tłumacząc dobrze znakomite dzieło Fassbinderów p. t. *Podręcznik metodyczny do nauki historji biblijnej* (2 t.) dał dowód nietylko zainteresowania dziedziną katechetyki, ale przedewszystkiem znajomości rzeczy. Jako długoletni profesor katechetyki w Państw. Seminarjum w Inowrocławiu, jest ks. Szukalski nietylko teoretykiem wychowania, ale wytrawnym, znającym rzeczywistość życiową, praktykiem. To gwarantuje już *a priori* wysokowartościowy charakter wspomnianych *Katechez*.

To samo stwierdzamy *a posteriori*. Przyjrzyjmy się wpierw ogólnemu charakterowi katechez, odsuwając na dalszy plan omówienie treści poszczególnych tomów.

Większość katechez jest zbyt obszerna i szczegółowa. Nie świadczy to jednak ujemnie o nich, przeciwnie, podnosi ich walor. Katechezy bowiem mają być materjałem podręcznym dla nauczyciela, nie chcą krępować jego indywidualności, ani ścieśniać horyzontu jego wiedzy religijnej, chcą ją raczej rozszerzyć, pogłębić. Nauczyciel, mając pod ręką więcej materjału, łatwo go według własnego uznania okroi i odpowiednio ukróci, kierując się poziomem życia i wiadomości religijnych dzieci.

Budowa katechez prosta: wstęp, rozwinięcie tematu i zakończenie. Na wstępie nauczyciel wypytuje omawiane na poprzedniej lekcji prawdy katechizmowe. Nie powinien tego punktu zaniedbać. Przekonawszy się, że dzieci wyłożone poprzednio prawdy zrozumiały i sobie przyswoiły, przystępuje nauczyciel do dalszej części lekcji, do rozwinięcia nowej prawdy katechizmowej. Dla ułatwienia nauczycielowi ks. Szukalski na początku każdej katechezy stawia kolejno pytania i odpowiedzi katechizmowe — te, które rozwija w katechezie. Zaznaczyć tu trzeba, iż całość katechez jest opracowana w oparciu o *Nowy katechizm dla archidiecezyj gnieźnieńskiej i poznańskiej*. Rozwinięcie tematu jest dobre i wyczerpujące. Myśli łączą się logicznie i psychologicznie. Wymagają współpracy dzieci, niekiedy odpowiedzi i rozwiązania. Nauczyciel naprowadza, konstruuje przesłanki, wniosek wypowiadają dzieci chóralnie lub indywidualnie na wyraźne pytanie nauczyciela. Koniec właściwego punktu lekcji zaznacza autor krótkiem streszczeniem „słowami katechizmu". Wreszcie zakończenie, w którem nauczyciel powinien

poruszyć wolę dzieci ku wyłożonej prawdzie i zachęcić do umiłowania jej, wyuczenia się a przedewszystkiem do urabiania według niej swojego życia. Dzieci muszą zrozumieć, że religja posiada wartość praktyczną, życiową, że nie można jej stawiać narówni z innemi przedmiotami; że zaniedbanie w religji mści się w całem późniejszem życiu. O tem trzeba dzieci pouczać, do takiego poglądu ich prowadzić. Skutek aplikacji zależy w wielkiej mierze od jakości wykładu, od jego wartości rzeczowych, stylistycznych, narracyjnych, ilustracyjnych. Te przedmioty wybitnie uwypuklają się w *Katechezach* ks. Szukalskiego. Solidna treść (nietylko materjał, bo ten zawsze takim będzie, — ale „treść" w znaczeniu dobrego powiązania całości katechezy i trafnego doboru materjału), język prosty, miły sposób opowiadania, wiele przykładów, rysunków, przygód. Należy również zwrócić uwagę na to, iż autor często nawiązuje do rzeczy znanych już dzieciom z poprzednich lat szkolnych lub skądinąd, mówiąc „to znacie już" albo „o tem wiecie już"; od czasu do czasu może jednak nauczyciel stwierdzić trafność i prawdziwość swoich przypuszczeń.

Poszczególne tomy omawiają pewną wykończoną ilość prawd katechizmowych. Całość (3 tomy) zawiera całokształt nauki katechizmowej.

Tom pierwszy zamyka w 57 katechezach naukę o wierze. Tu autor wychodzi od znaku Krzyża św., któremu poświęca pierwszą katechezę, dalej mówi o Składzie Apostolskim, jego składowych częściach, o przedmiocie wiary św.: o dogmatach naszej wiary: o Bogu, Jego przymiotach, o aniołach, o człowieku, jego stworzeniu, grzechu pierworodnym, o odkupieniu, o Matce Bożej, o męce Pana Jezusa, o ustanowieniu Kościoła, jego istocie, przymiotach, o rzeczach ostatecznych — słowem — wyczerpuje doskonale temat.

Osnowę tomu drugiego stanowią przykazania (62 katechezy): Boże i kościelne. I tu ks. Szukalski dobrze wywiązał się ze swego zadania. Dobra kolejność materjału. Przykazania Boże: o miłości wogóle, Boga, bliźniego, siebie samego, nieprzyjaciół, o czci Bożej, nieco o wierze, nadziei, o czci świętych, N. M. Panny, o święceniu niedzieli i świąt, o czci rodziców, o poszanowaniu władzy, o poszanowaniu swego i cudzego zdrowia i życia, o czystości, o własności, o ukochaniu prawdy, o obowiązkach naszych względem dobrej sławy bliźnich — całokształt Dekalogu.

Na tom trzeci składają się katechezy o praktycznie bardzo ważnej prawdzie naszego życia wewnętrznego — o łasce. Traktat o łasce należy w teologji do trudnych. Wiele trudu z pewnością zadał sobie autor, opracowując ten tom katechez, zwłaszcza początkowych. Rozwija tu ks. Sz. poza łaską, jej istotą i jakością, skutki łaski. Mówi o modlitwie, rozbiera modlitwę Pańską (Ojcze nasz), Pozdrowienie Anielskie (Zdrowaś Marjo), w dalszym ciągu zastanawiając się nad sakramentami św., jako kanałami, poprzez które spływają przez ręce kapłanów obfite łaski do dusz godnie je (sakramenta św.) przyjmujących. Kilka katechez poświęca autor ofierze Mszy św. W dwóch ostatnich katechezach mówi o bractwach kościelnych i o pielgrzymkach.

Jak widać, *Katechezy* ks. Szukalskiego, co już na początku stwierdziliśmy, dalekie od przeciętności, noszą na sobie walor dzieła wybitnie rzeczowego i rzetelnego.

Z tych względów bez żadnych zastrzeżeń polecamy dzieło ks. Szukalskiego wszystkim pp. nauczycielom, zwłaszcza tym, którzy uczą religji. Podręcznik ten powinny posiadać wszystkie bibljoteki szkolne dla użytku nauczycieli, aby w razie niemożności nabycia mogli z niego korzystać.

Nawiasem wyrażamy pod adresem Szan. Autora życzenie, by w następnem wydaniu cennego jego dzieła podał źródła wszystkich przykładów i opowiadań, a przy nazwiskach lub wyrazach obcych wymowę.

Ks. Maksymiljan Rode (Rogoźno).

J. Balicki i St. Maykowski: *Okno na świat*. Szósty rok nauki języka polskiego w szkołach powsz. Str. 372. Cena zł 1,90.

J. Balicki i St. Maykowski: *Mówią wieki*. Cz. I. Pierwszy rok nauki języka polskiego w gimnazjach. Str. 328. Cena zł 2,90.

J. Balicki i St. Maykowski: *Mówią wieki*. Cz. II. Drugi rok nauki języka polskiego w gimnazjach. Str. 379. Cena zł 2,80.

Wydawnictwa Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów.

Nowy typ szkoły rodzi potrzebę nowych podręczników, które po świeżem zakończeniu walki o zatwierdzenie przez komisję ministerjalną zaczynają się zjawiać na półkach księgarskich. Do takich należą dwie wydane przez Ossolineum książki J. Balickiego i St. Maykowskiego: *Okno na świat* — szósty rok nauki języka polskiego w szkołach powszechnych i *Mówią wieki*, część II — drugi rok nauki języka polskiego w gimnazjach.

Złożyło się zatem tak, że jednym z autorów czytanek jest obecny naczelnik wydziału w Min. W. R. i O. P., znany pedagog, polonista — drugim literat i poeta. Spółka ze wszech względów doskonale dobrana, która zresztą napisała już szereg ciekawych podręczników, będących w tej dziedzinie rewelacją od roku 1924.

Już pobieżny przegląd treści omawianych czytanek, a zwłaszcza *Okna na świat* — bo *Mówią wieki* przypominają *Ojców dzieje* — świadczy o silnych relacjach programu szkolnego z programem tak zwanego wychowania obywatelskiego.

W książce *Okno na świat* takim znamiennym cyklem jest rozdział zatytułowany „Tu był Polak“. Po oprowadzeniu klasy po ziemiach słowiańskich oraz ważniejszych krajach europejskich, chcieli panowie autorowie zwrócić uwagę na ślad polskiej stopy wśród szerokiego świata. Tytuły ustępów powiedzą nam, jakie to pomniki w onej wyprawie uznali za najważniejsze. Zatem „Savannah”, wiersze Romanowskiego o Pulaskim — dobrze, „Legja królowej”, rzecz Gomulickiego o królowej Marji Leszczyńskiej — dobrze, „Mickiewicz w Dreźnie” — mało przekonujący ustęp Wasylewskiego. Zdaje się, że raczej byłoby pożądane, jeśli idzie o Mickiewicza, ukazać go na tle Paryża, lub Konstantynopola. W dalszym ciągu natrafiamy na ustęp Ostrowskiego o Żwirce i Wigurze, dalej na wiersz o „Wodzu na tułaczce“ i ustęp

też o wodzu i też na tułaczce. Niestety nie starczyło już miejsca choćby na Kościuszkę, nie mówiąc o Hallerze i Paderewskim.

Bardzo interesująco wypadły cykle: „Co daliśmy światu”, „Wśród odkryć i wynalazków” oraz „Dzieci na świecie”. Kompozycyjnie szwankują „Borem, lasem” i „Przy wspólnym warsztacie“. Uzupełnia książkę wybór wierszy religijnych, żołnierskich, o pracy, o dzieciach, wybór bajek i wierszy wesołych. Wybór naogół dobry. Jeśli już mowa o wierszach — niepodobna nie wytknąć takich pozycyj, jak choćby wiersz p. Iłłakowiczówny „O Basi i jaskółce”. Jakkolwiek treściowo udatny — formalnie wprost horendalny. Czy na rymach: promem — znajoma, najciszej — spichrzu, lotu — koty — zpowrotem — mają się dzieci uczyć poezji?!

Znacznie wyżej kompozycyjnie i doborem ustępów stoi książka na drugą klasę gimn. *Mówią wieki* cz. II. Książkę otwiera bardzo piękny cykl „Drzewiej”, wprowadzający ucznia w puszczę słowiańską zamierzłych czasów, wśród bogów, dziwożon i ubożątek. Po opowieściach o nadbałtyckiej praziemi następują legendy o Wandzie, Popielu i Piaście. Czasy historyczne poczyna cykl „Krzyż i miecz”, odzwierciedlający dwa tak znamienne dla średniowiecza światy — ten urodzony w klasztornej celi i ten, widziany z okien rycerskiego zamku. Osobne rozdziały poświęcone są mieszczaństwu i wielkim postaciom z historji Polski za Piastów i Jagiellonów. Odrodzenie znajduje punkt wyjścia w odkryciach Kolumba i Kopernika, w wynalazku Gutenberga, oraz pracy pędzla i dłuta w Italji. Następują obrazy z życia szkolnego, dworskiego, publicznego, ze świata czarów i poezji złotego wieku. Cykl IV „Świat w kontuszu” zamyka się wreszcie w rycersko-zawadjackich tonach XVII w.

Godną uwagi rzeczą w tej książce jest słuszne zerwanie z systemem wycinanek, wyjątków z większych całości. Jeśli się takie wyjątki spotyka, to tak dobrane, tak przykrojone, że robią wrażenie specjalnie do książki pisanych ustępów. Takich fragmentów jest zresztą w książce, liczącej 379 stron druku, zaledwie kilkanaście i to z Reja, ze Skargi, Sienkiewicza, Choińskiego, Dygasińskiego. Reszta, to specjalnie dla książki pisane utwory.

Mimo zatem przytoczone i poważne „ale“, tyczące głównie *Okna na świat*, bilans ogólny — korzystny. Trzeba dodać, że obie książki, obok reprodukcyj fotograficznych zabytków i dzieł sztuki ozdabiają piękne rysunki Bartłomiejczyka i Matusiaka. Wypada też wspomnieć o szczegółowych objaśnieniach, dodanych do obu podręczników, w formie osobnych broszurek.

Zenon Bogdanowicz (Lwów).

Wł. Jarosz i A. Kargol: *Opowiadania z dziejów ojczystych* dla VI klasy szkół powszechnych. Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów, 1934. Stron 255. Rycin 102. Cena zł 1,50.

Jest to dalszy ciąg Wł. Jarosza *Opowiadań z dziejów ojczystych* dla V klasy szkół powszechnych, obejmujący historję naszą od Sasów aż do chwili obecnej, opowiedzianą barwnie i żywo w 80 krótkich rozdziałach z ścisłem uwzględnieniem nowego programu nauczania.

Oto dla przykładu ustęp z rozdziału 58-go o „Wozie Drzymały”:

„Aż zaniemówiła z radości Michałowa, kiedy pewnego wieczora zobaczyła męża, wracającego z miasta. Szedł obok czwórki koni (trzy donajął), ciągnących ogromną budę, prawdziwy dom na kołach.

— Masz dom. Będzie kuchnia, pokój, komora. Czego ci trza więcej? — mówił Drzymała, zajeżdżając na obejście.

— Michał! Nie powiadaj!

— U Cyganów w miasteczku kupiłem. Widzę, mieszkają, to i my tak mieszkać możemy. 350 marek zapłaciłem, ale nie żałuj wody i mydła, bo czysty to on tam po Cyganach nie jest.

Zbiegła się cała wieś, podziwiając chytrość Drzymały.

— Wej, Wej!. Niby dom, a nie dom. Co teraz komisarz powie?

— A niech mówi, co chce. Jest wóz, czy nie jest? Jest. A wolno wóz postawić na swojem obejściu? Wolno. Co mi kto zrobi?“

W podobnym tonie utrzymana jest cała książka. Często dla ożywienia opowiadania posługują się autorzy formą dialogu, nie nadużywając jej jednak. Potrafili przytem obok cieniów równomiernie rozłożyć i światła. Skutkiem tego owa niezniszczalna siła, tkwiąca w narodzie, ożywia cały przedstawiony bieg dziejów, nawet w najsmutniejszej epoce saskiej i porozbiorowej, i jest zapowiedzią odrodzenia i wskrzeszenia Polski, opowiedzianego w ostatnich 17-tu rozdziałach. Łącznikiem między tą ostatnią częścią o najnowszych dziejach, od wojny światowej, a poprzednią, są dwa rozdziały o Stanisławie Wyspiańskim i Józefie Piłsudskim.

W tych ostatnich rozdziałach niemile razi ich przykrojenie do wymagań ministerjalnego programu, z jego naczelną zasadą o t. zw. „wychowaniu państwowem”. Polskiego socjalizmu nie można było pominąć przy opisywaniu młodości Piłsudskiego i walki z caratem. Zato nie miał program ministerjalny żadnych skrupułów przy zupełnem pominięciu ruchu narodowo-demokratycznego w podręczniku. Nie wspomina podręcznik ani słówkiem o Dmowskim, nawet gdy opowiada o konferencji pokojowej, „na którą rząd wskrzeszonej Rzeczypospolitej wysłał 2 delegatów”, to dodaje lakonicznie: „Jednym z nich był Ignacy Paderewski“ (str. 221).

Zdaje się, że również w ustępie o Sienkiewiczu padło ofiarą owych względów na „wychowanie państwowe“ nieśmiertelne *Ogniem i mieczem,* bo jest tam ogólnikowa wzmianka o trylogji i podana krótka treść *Potopu* z wymienieniem Zagłoby i Kmicica.

Gdyby nie owe niemiłe uchybienia, byłby podręcznik ten bardzo dobry, bo tworzy on dobrze przemyślaną całość, ułożoną z różnorodnych zagadnień. Są tu obok dziejów politycznych rozdziały, poświęcone zagadnieniom gospodarczo-społecznym (np. „O wielkim piecu p. Podkanclerzego”, o tem „Jak powstał Żyrardów”, „O nafcie”, „O czarnych diamentach” i „O Łodzi“), jest również odpowiednio uwzględniona literatura i sztuka (Mickiewicz, Szopen, Matejko, Sienkiewicz, Prus, Wyspiański).

Tekst uzupełniają pięknie dobrane ryciny, oraz osobno podane mapy i plany.

Z. B. (L.)

H. Mrozowska i W. Moszczeńska: *Podręcznik do nauki historji na drugą klasę gimnazjalną.* Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Lwów. 1934. Str. 276. Rycin 133. Cena zł 2,60.

Podręcznik ten stanowi drugą część wydanego przez autorki podręcznika dla pierwszej klasy gimnazjalnej. Obejmuje okres od początków Państwa Polskiego aż do czasów saskich, opracowany według najnowszego programu nauczania. Stosownie do najnowszych metod nauczania nie podaje podręcznik gotowych wniosków, lecz stara się przedewszystkiem pobudzić młodzież do samodzielnego myślenia i do wysnuwania wniosków pod kierunkiem nauczyciela, przyczem ważną rolę odgrywać powinna aktualizacja, to znaczy porównywanie wydarzeń historycznych z wydarzeniami życia współczesnego.

Całość obejmuje 66 rozdziałów, ujętych w trzy grupy: 1) Polska piastowska (26 rozdziałów), 2) Polska za Jagiellonów (rozdziały 27—47), 3) Rzeczpospolita szlachecka (rozdz. 48—66). Z dziejów powszechnych uwzględniono tylko najważniejsze zdarzenia oraz te, które bezpośrednio łączą się z historją Polski. Na końcu każdego rozdziału (obejmującego nieraz kilka części) podane są ćwiczenia, ujęte często w formę pytań. One to przedewszystkiem mają pobudzić ucznia do samodzielnego myślenia, do porównywania zjawisk historycznych, do wyjaśniania wpływu wydarzeń politycznych na stosunki gospodarcze, kulturalne i społeczne, do aktualizacji zjawisk historycznych.

Autorki wykazały wiele umiaru w stosowaniu nowych metod. W ustępach o Batorym mamy następujące zaktualizowane ćwiczenie: „W czasie walki z Gdańskiem podjął król Batory myśl obdarowania przywilejami miasta Elbląga i uczynienia zeń głównego portu morskiego, żeby uniezależnić Polskę od Gdańska, porównać te plany Batorego z polityką Polski dzisiejszej w sprawie portu w Gdyni".

Podręcznik jest ilustrowany 133 rycinami, które również są objęte ćwiczeniami. Zaktualizowane mapy historyczne obok dawnych granic podają w czerwonym kolorze dzisiejszą granicę państwową. Z. B. (L.)

Martynowiczówna Władysława: *Organizacja pracy nauczyciela historji w szkole powszechnej.* Gebethner i Wolff. Warszawa, 1934. Stron 88. Cena zł 2,40.

Autorka omawia na wstępie nowy program historji, poczem przechodzi do omówienia organizacji pracy nauczyciela i ucznia. Bardzo dobrze jest opracowany dział korelacji między nauczaniem historji a nauczaniem innych przedmiotów. Przy omówieniu mapy jako pomocy naukowej autorka nawiązuje do wiadomości dzieci z geografji. O ile przedmiotem geografji jest jakieś terytorjum, to przedmiotem historji jest to samo terytorjum w jakimś okresie historycznym. Dlatego ustosunkowanie nauczyciela historji do mapy musi być inne. Mapa ma służyć nietylko do pamięciowego utrwalenia materjału, ale ma być źródłem w zdobywaniu wiedzy. Autorka zwalcza tendencje przerysowywania map przez dzieci, zaleca raczej uzupełnianie map konturowych.

Ważną pomocą naukową są i l u s t r a c j e, bo
1) spełniają rolę źródła, z którego dzieci wyprowadzają wnioski,
2) konkretyzują zdobyte wiadomości,
3) wywołują pewne stany uczuciowe i przeżycia.

Szerokie zastosowanie w nauczaniu znajdują fotografje zabytków; nie dają one pełnego obrazu epoki, dlatego też należy je uzupełnić wyobraźnią i innemi pomocami. Obrazy historyczne są subjektywnie odtworzoną przeszłością przez artystę, dlatego należy z nich wydobyć przedewszystkiem treść uczuciową. Autorka nie omawia istniejących na rynku tablic historycznych, dlatego jej powiedzenie, że „pod względem treści tablic są jeszcze duże braki" (str. 41) jest dosyć gołosłowne. Za bardzo wartościową pomoc uznaje własnoręcznie wykonane tablice z ilustracjami z czasopism.

Trudno sobie wyobrazić nauki bez p o d r ę c z n i k a. Nauczyciel musi znać podręcznik doskonale, musi go szanować i dzieciom wpoić ten szacunek, ale równocześnie musi się uniezależnić od podręcznika, tj. musi go opanować jako narzędzie pracy, a nie dać się opanować podręcznikowi.

W doborze l e k t u r y historycznej autorka zaleca wielką ostrożność, ale rada ta niewiele przyda się nauczycielowi, bo autorka nie omawia istniejących wydawnictw książkowych.

W organizacji pracy nauczyciela ważny jest r o z k ł a d m a t e r j a ł u, proponowany przez autorkę, który uwzględnia:
1) rozkład materjału programowego na okresy z uwzględnieniem przypuszczalnej ilości godzin,
2) możliwości korelacyjne z innemi przedmiotami,
3) środki pomocnicze,
4) pracę samokształceniową nauczyciela,
5) poznawanie terenu i materjału regjonalnego,
6) zastosowanie elementów lokalnych,
7) aktualizacja zagadnień,
8) plan dokompletowywania materjałów.

W organizacji pracy u c z n i a autorka omawia takie zagadnienia: lekcja, praca domowa, zeszyty. Wyraża zdanie, że „nie praca domowa ucznia jest przygotowaniem do lekcji w klasie, lecz odwrotnie — na lekcji w klasie przygotowujemy ucznia do samodzielnej pracy w domu" (str. 67). Odpowiada to całkowicie nowoczesnym poglądom dydaktycznym, a szczególnie ważne może się to zdanie okazać w szkołach o klasach łączonych.

Autorka zwalcza szkodliwą tendencję przerysowywania obrazów i portretów historycznych. W stosowaniu r y s u n k ó w historycznych zaleca umiar, gdyż zawierają one wiele anachronizmów i utrwalają błędy. Mogą one być stosowane tylko jako sprawdzian. Jako jedyne dopuszczalne na szerszą skalę rysunki zaleca szkice z wycieczek.

Kwestja odrębnego z e s z y t u do historji, który zaleca autorka, może być sporna. Nauczanie dzisiejsze cechuje tendencja do syntetycznego ujęcia materjału. Z tego więc względu korzystniejsze może być wprowadzenie jednego wspólnego zeszytu do wszystkich przedmiotów. Sądzę, że i rodzice

będą woleli kupić dzieciom jeden zeszyt większy, aniżeli wiele mniejszych do różnych przedmiotów, które w dodatku nigdy nie zostają zapisane zupełnie.

Wkońcu omawia autorka trudności związane z chronologją. Przypuszcza, że trudności tkwią w samym nauczycielu, który ma inny stosunek do pojęcia czasu niż dziecko. Przypuszczenie to jest tylko częściowo słuszne. Badania psychologiczne wykazały, że pojęcie czasu rozwija się u dziecka stosunkowo późno. Jeszcze dzieci w wieku 12 do 14 lat mają wielkie trudności z przyswojeniem sobie perspektywy historycznej. Nauczanie historj w szkole powszechnej będzie więc w dziedzinie chronologji zawsze napotykało na trudności.

W realizowaniu nowego programu książka może być bardzo użyteczna nauczycielowi. Autorka zna swój przedmiot doskonale, chociaż (może słusznie) jest wstrzemięźliwa w przytaczaniu szczegółowszych przykładów metodycznych.

L. Bandura (Bydgoszcz).

O CZEM NALEŻY PAMIĘTAĆ, OPRACOWUJĄC ROZKŁAD MATERJAŁU Z HISTORJI DLA KL. VI?

Nie ulega wątpliwości, że planowość i celowość w pracy dydaktycznej w szkole uwarunkowane są odpowiedniem rozłożeniem materjału poznawczego, przeznaczonego na daną klasę. Jeszcze przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego nauczyciel doskonale zdawać sobie musi sprawę z ilości i jakości materjału naukowego poszczególnych przedmiotów, jaki przyswoić musi w ciągu trwania roku szkolnego uczniom, oraz, ile czasu ma na ten cel do dyspozycji. Kwestja więc przygotowania racjonalnego rozkładu materjału poznawczego jest nader ważna. Wysuwa się tu odrazu na czoło zagadnienie, czy rozkład materjału przygotować należy, uwzględniając wszystkie możliwe szczegóły, czy też zadowolić się rozkładem ramowym, przewidując jedynie ogólne zagadnienia, których opracowaniem nauczyciel zajmie się w ciągu roku. Zważywszy, że: a) obowiązują nas zasady aktualizowania i daleko idącej korelacji materjału poznawczego; b) sam program jest ramowy; c) brak nam jeszcze doświadczenia w wykorzystywaniu go — znacznie lepiej będzie, jeżeli przygotujemy sobie rozkład ramowy, uzupełniając go szczegółami w miarę przerabiania poszczególnych zagadnień.

Ogólne te uwagi odnoszą się do wszystkich przedmiotów, objętych programami nauczania w szkole powszechnej.

Przystępując do opracowania rozkładu materjału poznawczego z historji, przeznaczonego dla klasy szóstej, nauczyciel zdać sobie musi również przedewszystkiem sprawę z tego, ile jest materjału, oraz jakim dysponuje czasem. Stwierdzić więc trzeba, że w klasie szóstej omówić należy 62 tematy oddzielne, podzielone na 4 większe działy, nie licząc tematów, związanych z omówieniem historji własnego regjonu. Jakkolwiek w myśl przepisów programu historji nauczyciel może dowoli część tematów traktować ogólniej, inne zaś — w zależności od miejscowych warunków — rozwinąć szczegółowiej, materjału ilościowo jest bardzo dużo, tem więcej, że w szkołach np. poznańskich szczególnie rozbudować należy dział III. „Czasy niewoli i nowych walk". Tematy: „Prześladowania Polaków w zaborach, wóz Drzymały...", „Podtrzymywanie ducha narodowego przez literaturę i sztukę" uzupełnić należy danemi o komisji kolonizacyjnej, spółdzielczości, bankach ludowych, wiadomościami o działalności Karola Marcinkowskiego, Edwarda Raczyńskiego, ks. Piotra Wawrzyniaka itd.

W związku z tem zwiedzić należy: Bibljotekę Raczyńskich, Muzeum Wielkop., Hotel Bazar, pierwszy w Polsce pomnik A. Mickiewicza (za czasów zaborczych miejsce manifestacyj narodowych), kościół św. Wojciecha, t. zw. Skałkę Poznańską z grobowcami K. Marcinkowskiego, Dąbrowskiego, Kosińskiego, Wybickiego, Niegolewskiego (zwrócić należy uwagę na witraże Wyspiańskiego).

Niemniej i dział IV „Odzyskanie niepodległości i odrodzone Państwo Polskie" wymaga uzupełnień. W związku z tematami:

1) „Z walk o wyzwalanie się dzielnic" omówić należy: walki w Poznaniu — dzień 27 XII 1918 r., walki na terenie wojew. poznańskiego;

2) „Zniszczenie Polski i jej odbudowa" milczeniem pominąć nie można szczegółów o Powszechnej Wystawie Krajowej itd.

Wiązanie więc dziejów lokalnych i regjonalnych z ogólnemi dziejami Polski zajmie nauczycielowi dużo czasu, a liczba oddzielnych tematów wzrośnie znacznie. Mając do dyspozycji w całym roku szkolnym 105 lekcyj historji, oraz odliczywszy pewien procent lekcyj, przeznaczonych na powtórkę, nauczyciel zasadniczo jest zmuszony przerabiać na każdej nowej lekcji nowy temat. Oczywiście, w każdym niemal regjonie inny

należy rozbudować dział. Nauczyciel liczyć się musi również nietylko z „objętością“ materjału poznawczego, ale i z jego jakością. Materjał, przeznaczony dla klasy szóstej, odznacza się w przeciwieństwie do materjału, omówionego w piątej, specjalnem nasileniem trudności, co podkreślają zresztą sami twórcy programu historji (str. 14). Materjał ten ujmowany winien być przedewszystkiem z punktu widzenia potrzeb życia współczesnego; dział zaś gospodarczo-społeczny należy szerzej rozwinąć w dziejach XIX i XX wieku. Temi więc zasadami kierować się musi nauczyciel, układając plan pracy dla klasy VI. To właśnie nastawienie programu historji nastręcza mnóstwo trudności. Nauczycielowi nie wolno ani na chwilę zapomnieć, że zadaniem jego nie jest jedynie przyswoić uczniom wiadomości np. o „Komisji Edukacyjnej“ lub „Konstytucji 3 Maja“ (Dział I), gdyż w związku z pierwszym tematem wspomnieć musi o nowej reformie szkolnictwa polskiego oraz wykazać, dlaczego wtedy i dzisiaj okazały się konieczności zmienienia istniejącego stanu rzeczy. To samo powiedzieć można i o drugim temacie. Ważniejszą przecież jest rzeczą zdawać sobie sprawę z tego, co przyczyniło się do przeprowadzenia odnośnych zmian, niż wyliczenie z pamięci zmienionych paragrafów. Na podstawie więc analizy wydarzeń, poprzedzających fakt powołania do życia np. Komisji Edukacyjnej, czy uchwalenia nowej konstytucji w maju 1791 roku, omówić należy sprawę zmiany ustroju szkolnictwa czy konstytucji w roku 1926 i 1934. Wiążąc tym sposobem wiadomości z przed dwóch wieków z chwilą obecną i jej przejawami, nauczyciel niejednokrotnie — jak już poprzednio wspomniałem — natrafi na szereg trudności.

Jeszcze poważniejsze trudności nasuwają się przy omawianiu stosunków gospodarczo-społecznych w związku z tematami działu II: „Zmiana gospodarowania na Zachodzie, wprowadzenie maszyny parowej i kolei żelaznej“. I tu bowiem nie wystarczy wskazać jedynie na sam fakt wynalezienia i zastosowania w przemyśle maszyny, gdyż koniecznie omówić należy następstwa uprzemysłowienia np. Anglji, gdzie położenie ludności nagle pogorszyło się znacznie. Kryzys ten trwał długo, a ludność powoli bardzo przystosowywała się do zmienionych warunków. Tak było zresztą nietylko w Anglji. W związku oczywiście z temi tematami nauczycielowi wypadnie mówić o dzisiejszym kryzysie, jego przyczynach

i skutkach. Podobnie traktować należy w dziale III temat: „Polacy w fabrykach Stanów Zjednoczonych". Musi bowiem nauczyciel wspomnieć o przyczynach emigracji naszej ludności, w czasach zaborczych o jej położeniu w innych krajach oraz o tem, jak sprawa ta przedstawia się obecnie, a przedewszystkiem zwrócić uwagę na fakt, że po odzyskaniu niepodległości emigracja nasza otoczona została należytą opieką ze strony czynników państwowych (rola naszych placówek dyplomatycznych). Zwracam na sprawy te specjalną uwagę nietylko dlatego, że program podkreśla konieczność ujmowania materjału poznawczego z punktu widzenia potrzeb współczesnego życia, ale i dlatego, że postępując tak, ułatwiamy sobie pracę w roku następnym.

Nawiązywanie w czasie lekcyj historji do współczesnej rzeczywistości polskiej ważne jest i z tego powodu, że naszkicowane powyżej ujmowanie materjału historycznego przyczyni się w znacznej mierze do osiągnięcia sprecyzowanego na str. 7 wyniku nauczania, a mianowicie ułatwi uczniom zapoznanie się z położeniem i rolą Polski współczesnej w Europie i świecie. Poznanie tych właśnie nici, łączących Polskę z zagranicą, wymaga ścisłej i szeroko pojętej korelacji z innemi przedmiotami nauczania w szkole powszechnej, a przedewszystkiem z geografją i językiem polskim. Pracę tę ułatwi nauczycielowi niewątpliwie świeżo wydany podręcznik pt. *Okno na świat* J. Balickiego i St. Maykowskiego. Punktem oparcia nagromadzonych w podręczniku korespondencyj czołowych naszych pisarzy jest Polska i z tego punktu uczeń rozejrzeć się ma po krajach, mających jakąkolwiek łączność z nami. Tak np. opowiadanie Kaden-Bandrowskiego o „Wizycie na Zamku" jakiegoś ambasadora daje poznać uczniowi organizację i znaczenie stosunków dyplomatycznych Polski z zagranicą i może być znakomitem uzupełnieniem lekcji historji o Polakach w fabrykach w Stanach Zjednoczonych. Tak przedstawicielstwo dyplomatyczne, podróż okrętu szkolnego, paszport zagraniczny, międzynarodowa poczta itp. czytanki stanowią to okno na świat, przez które uczeń klasy VI na lekcjach historji, geografji i języka polskiego ogarnia cały świat oraz poznaje wszystkie nici, łączące nas z innemi krajami. Ważną więc jest rzeczą, by nauczyciel, przystępując do opracowania rozkładu

materjału poznawczego z historji, zapoznał się dokładnie nietylko z programami wszystkich przedmiotów, udzielanych w klasie VI, lecz by również dokladnie zaznajomił się z podręcznikami odnośnych przedmiotów. Tak tylko pojęta i przeprowadzona praca może dać w rezultacie odpowiednie wyniki.

Pamiętać musi nauczyciel w dalszym ciągu również i o doborze odpowiedniej lektury dla młodzieży. Twórcy programu domagają się, by na tym poziomie przeczytać i objaśnić następujące źródła: „Przysięga Kościuszki", „Odezwa Legjonów Włoskich z 1796 r.", „Rozkaz Marszałka Piłsudskiego z 6 VIII 1915 r." (str. 8). Uważam jednak, że poza wymienionemi źródłami koniecznie uczniowie przeczytać powinni nast. opracowania popularno-naukowe:

1) Białynia Ewa: „Opowiadania historyczne",
2) — „Legjony i wojska polskie w wojnach napoleońskich",
3) Chołodecki i J. Białynia: „Wojna Polski z Rosją w lat. 1830/31",
4) Czerwińska A.: „Piętnaście lat Rosji w Polsce (1815/30)",
5) Pawlik M.: „Powstanie styczniowe",
6) Korotyński B. W.: „Rzeź Pragi",
7) Kozłowski W. M.: „Powstanie wielkopolskie w r. 1848",
8) Leszko I.: „Walerjan Łukasiński i jego czasy",
9) Skałkowski A.: „Bitwa pod Raszynem",
10) — „Śmierć ks. J. Poniatowskiego",
11) Wawrzkiewicz E.: „Cytadela Aleksandrowska w Warszawie".

Niezależnie od tego nauczyciel winien dołożyć starań, by dostarczyć uczniom powieści historycznych, których akcja toczy się w okresie, omawianym właśnie na lekcjach historji. Powieści tych — łatwiejszych i trudniejszych — jest bardzo dużo. Wymienić z tego powodu mogę jedynie niektóre z nich:

1) Przyborowski: „Adjutant naczelnego wodza",
2) — „Bitwa pod Raszynem",
3) — „Szwoleżer Stach",
4) K. J. Nittmann: „Jan Kiliński",
5) Biliński: „Marsz, marsz Dąbrowski",
6) — „Legjony Piłsudskiego",
7) Bobrowska: „Janek w legjonach",
8) Hertz: „Bohater Wilna",
9) Schoeder: Orlęta",
10) Wierzbiński: „Wolność" (w wyjątkach),
11) St. Łoś: „Strażnica",
12) Rączkowski: „Polska w rodzinie narodów",
13) Przewłocki: „Polacy w Ameryce".

Przygotować również należy potrzebne pomoce naukowe, a przedewszystkiem mapy i obrazy. Poniżej wymienię szereg potrzebnych map i obrazów:

1) Semkowicz: „Rzeczpospolita Polska w r. 1771",
2) Nanke: „Europa w czasie wojen napoleońskich",
3) — „Europa po kongresie wiedeńskim",
4) Handelsmann: „Polska nowoczesna",
5) Natanson-Leski: „Wskrzeszenie Państwa Polskiego w dobie wielkiej wojny",
6) Nanke: „Szkolny atlas historyczny",
7) Portrety zasłużonych Wielkopolan z czasów niewoli,
8) St. Norblin: „Obrazy do dziejów kultury i cywilizacji Polski" oraz inne obrazy historyczne Salonu Malarzy Polskich.

Reasumując, stwierdzam:

Opracowanie rozkładu materjału naukowego jest rzeczą bardzo ważną. Czynność ta musi być wykonana jeszcze przed rozpoczęciem się nowego roku szkolnego. Z tego powodu jest rzeczą konieczną, aby nauczyciel przed rozpoczęciem się wakacyj wiedział, jakich w nowym roku szkolnym uczyć będzie przedmiotów oraz w których klasach. Niestety, niewszyscy kierownicy szkół powszechnych zdają sobie z tego sprawę i kwestję przydziału poszczególnym nauczycielom danych przedmiotów uważają za tajemnicę urzędową, której zazdrośnie strzec należy.

Przystępując do opracowania rozkładu materjału, nauczyciel liczyć się musi z objętością i jakością materjału poznawczego.

Materjał poznawczy z historji dla kl. VI jest ilościowo bardzo obszerny, a jakościowo nader trudny z powodu przedewszystkiem specjalnego nastawienia programu.

Uwzględniając intencję twórców programu, trzeba w zależności od warunków miejscowych należycie rozbudować niektóre działy programu, skracając inne.

Pamiętając, że nie jest jedynem zadaniem nauczyciela historji przyswoić uczniom programem przewidzianych wiadomości, lecz wiązanie ich z obecną rzeczywistością polską, nauczyciel przygotować sobie musi szereg odpowiednich tematów, przyczem stosować należy zasadę korelacji i aktualizacji. Wiadomości, omawiane na lekcji historji, łączyć należy przedewszystkiem z geografją oraz językiem polskim. Stąd ścisła współpraca grona nauczycielskiego przy opracowaniu rozkładu materjału jest rzeczą nieodzowną.

Chcąc oprzeć nauczanie historji na możliwie najbardziej samodzielnej pracy uczniów, nauczyciel historji przygotować musi wykaz dziełek popularno-naukowych oraz powieści historycznych, znajdujących się w bibljotece szkolnej a omawiających dane okresy.

Gromadzenie oraz systematyczne przygotowanie w danym roku szkolnym potrzebnych pomocy naukowych (map i obrazów historycznych) należy również do prac, ściśle związanych z opracowywaniem nowego rozkładu materjału poznawczego.

Niewątpliwie przedstawione powyżej zabiegi, związane z opracowaniem materjału naukowego, zajmą nauczycielowi dużo czasu, dają jednak gwarancję, że opierając się później na nim, nauczyciel o wiele łatwiej i pewniej osiągnie swój cel.

Poznań. Józef Menzel.

UWAGI DYSKUSYJNE.

O przygotowaniu przygotowania.

Jakkolwiek p. kol. Sz. ma rację, twierdząc, że w praktyce szkolnej nauczyciel naogół skraca sobie okres przygotowawczy do kilku nieraz dni zaledwie, jestem jednak przekonany, że postępowanie takie nie jest niczem usprawiedliwione ani uzasadnione, gdyż:

1) Do klasy pierwszej przychodzą dzieci o najrozmaitszem przygotowaniu. Jednem z naczelnych zadań nauczyciela począwszy od pierwszego dnia pobytu dziecka w szkole jest dążenie do wyrównania poziomu umysłowego wszystkich uczniów, a uczynić to może jedynie wtedy, gdy ma do dyspozycji dłuższy okres swobody. W zajęciach pomagają nauczycielowi przedewszystkiem dzieci bardziej zaawansowane, spełniając rolę przewódców poszczególnych grup i gromadek. Inteligentniejsze dzieci, spełniając swą rolę opiekunów, same nabierają większej pewności siebie, zachęcając i ośmielając swą postawą zbyt zahukanych i przejętych szkołą uczniów. Przedłużając więc ów okres przygotowawczy, nietylko podciągamy zaniedbane, umysłowo mało rozwinięte dzieci lecz równocześnie uczniów zaawansowanych zainteresujemy na-, pozór nudnemi zabawami i zajęciami.

2) W sprawie pisma uproszczonego. Wszystkie zajęcia dzieci w pierwszych dniach muszą być celowe: muszą przygotowywać uczniów do czytania i pisania. Technikę zwłaszcza pisania ten z uczniów najpewniej posiądzie, który najlepiej rysuje, lepi oraz wycina. Nawet pismo uproszczone wymaga odpowiedniego przygotowania ręki i oka. I znów stwierdzić muszę, że im

większej wprawy w rysowaniu i lepieniu nabierze uczeń w okresie przygotowawczym, im lepiej umieć będzie odwzorowywać, tem szybciej nauczy się pisać i tem ładniej pisać będzie. Uczniowie, należycie przygotowani, o wiele łatwiej i szybciej uporają się z elementami czytania i pisania i wyniki tej celowo i konsekwentnie prowadzonej pracy-zabawy będą z pewnością lepsze, a nauczanie mniej wyczerpie siły nauczyciela.

Zgadzam się z twierdzeniem, że „nauczyciel musi bardzo powoli postępować z nauką czytania i pisania (wystarczy 10 do 15 minut codziennego ćwiczenia)". Nie mogę natomiast zgodzić się z tem, że rozpoczynając wcześnie, nie potrzebuje się spieszyć. Przecież nic tak nie męczy i zniechęca uczniów, jak przerabianie ciągle tego samego materjału; ciągłe powtórki są zmorą najniezdolniejszego ucznia. Lepiej więc przedłużyć czas trwania okresu przygotowawczego, aby począwszy od 11 czy 12 tygodnia przerabiać w tempie przyspieszonem materjał programem przewidziany. Czyż nauczyciel nie może, pisząc w grudniu np. wyraz „sad", przeprowadzić odpowiednią pogadankę o sadzie? Czyż dlatego tylko spieszyć się należy, by „zdążyć z elementarzem, zdążyć z porami roku" itd.? Argumenty te nie przekonywują mnie wcale o konieczności skracania okresu przygotowawczego.

Bardziej zaawansowanych uczniów należy przydzielić w charakterze opiekunów do mniejszych grup uczniów słabszych, aby jednych zainteresować bardziej zajęciami, a drugim pomagać. Dlatego dobrze będzie, gdy się klasę podzieli na grupy w zależności od upodobań i zdolności.

Zaznaczyć jednak wkońcu muszę, że długi okres przygotowawczy wymaga od nauczyciela poprzedniego opracowania szczegółowego planu pracy, a następnie konsekwentnego realizowania. Im bardziej pomysłowy jest nauczyciel, im lepiej zna odpowiednie gry i zabawy, tem też łatwiej mu będzie wykorzystać okres, przewidziany programem i osiągnąć pożądane rezultaty. Z tego też powodu zerwaćby już raz należało z poglądem, że najmłodsi jedynie nauczyciele winni prowadzić klasę pierwszą. Wprost przeciwnie. Ze względu na ważność pierwszych początków nauki, klasę pierwszą powierzyć można tylko najzdolniejszym nauczycielom.

Poznań. Józef Menzel.

* * *

Dobrze się stało, że kol. Szelejewski poruszył sprawę okresu przygotowawczego. Pozornie zdawałoby się, że nie jest to rzecz aż tak ważna, aby się nad nią głębiej zastanawiać, gdyż każdy wychowawca mógłby sobie ewentualnie okres potajemnie skrócić. Sądzę jednak, że (aby się nie narazić przez to na nieprzyjemności) lepiej byłoby, gdyby odpowiednie czynniki wykreśliły z projektów programu zdanie o długości okresu przygotowawczego a pozostawiły tylko uwagę, że taki okres istnieje i uzależniony jest od dojrzałości umysłowej dzieci.

Ograniczenie tego czasu wydaje się dosyć dziwne, bo, czy można zgóry już wiedzieć, że nowo wstępujące dzieci dojrzeją do nauki czytania i pisania dopiero za 6—8 tygodni. Dlaczego nie wcześniej ani później? Dlaczego dziecko w tym okresie, wyrabiając sobie rękę, nie może tego czynić na odwzorowywaniu pisma, lecz kreśli jakieś fajki, laski, „słupy przydrożne" itd., co w rezultacie nie daje mu żadnego przeżycia i nie pozostawia w jego umyśle żadnego śladu, gdyż robi to zupełnie mechanicznie?

Jeżeli to kreślenie będzie trwało przez kilka tygodni, to pozwoli dzieciom przypuszczać, że przyszły do szkoły bawić się tylko, a wreszcie i nudzić, gdyż nie widzą w tej pracy żadnego celu.

Dlatego słusznie kol. Sz. radzi wykorzystać pierwsze zainteresowanie szkołą u dzieci. Nie należy pomijać, m. zd., nawet w pierwszych dwóch tygodniach takich okazyj jak pogadanki czy rozmowy z dziećmi do podania im niektórych, bardzo bliskich wyrazów, których używają w rozmowie i z któremi spotykają się na każdym kroku, co pozwoli na wolniejsze tempo przy pisaniu. W przeciwnym bowiem razie, stosując się do programu, wychowawca po „przemęczeniu" okresu przygotowawczego będzie się spieszył z pisaniem, by się nie spóźnić (co mu się najczęściej zdarza!) i nie iść do „sadu" ze sankami, lecz wtedy, kiedy jest bardziej odpowiednia pora ku temu.

Zbierając wszystko, uważam, że długość okresu przygotowawczego powinna zależeć tylko od wychowawcy danego oddziału, który, nie będąc skrępowanym przepisami, a mając przed sobą cel (wyniki!), jaki ma osiągnąć w danej klasie, tak rozłożyłby

sobie pracę, by wykorzystać pierwsze i najsilniejsze zainteresowanie szkołą u dzieci, by wykorzystać tę chęć do nauki, unikając późniejszego pośpiechu, a poświęcając więcej czasu dzieciom mniej zdolnym, zwłaszcza gdy się pracuje w tak ciężkich warunkach jak dzisiaj.

Igołomia (woj. kieleckie). Stanisław Dendura.

PORÓWNYWANIE UŁAMKÓW.

(Lekcja rachunków na oddz. VI).

„Powtórzenie podstawowych własności ułamków zwykłych... w zakresie materjału z klasy V". W oddziale V wprowadzony został nowy rodzaj liczb — ułamki. Porównywano już wtedy ułamki. W oddz. VI należy tę umiejętność pogłębić i rozszerzyć, a nawet zwolna dążyć do uogólnień. Zacytowane na początku zdanie, wyjęte z programu kl. VI, nakłada na nauczyciela ten obowiązek. Cały temat winien być syntezą zdobytej umiejętności, a zarazem zjawić się w umyśle dziecka w jaśniejszem ujęciu.

Zagadnienie zbliżmy do umysłu ucznia przez proste zadanie.

W mieście A $^3/_{20}$ liczby mieszkańców zakupiło obligację Pożyczki Narodowej. W mieście B $^1/_6$, w mieście C $^2/_{15}$. Które z trzech miast wykazało największą ofiarność obywatelską? Dyskusję inspirujemy według następujących przesłanek: oczywiście, to miasto, którego największa ilość mieszkańców subskrybowała pożyczkę; ażeby się dowiedzieć, które to właśnie miasto, nie potrzeba znać ilości mieszkańców; należy tylko porównać trzy ułamki: $^3/_{20}$, $^1/_6$, $^2/_{15}$. Przy pewnej swobodzie — dzieci, przypominając sobie sposoby porównywania ułamków z oddz. V, widzą, że $^3/_{20}={}^9/_{60}$, $^1/_6={}^{10}/_{60}$, $^2/_{15}={}^8/_{60}$. Miasto B wykazało największą gotowość obywatelską.

Zadanie to — stwierdzamy przed klasą dobitnie — dowodzi, jak umiejętność porównywania ułamków potrzebna jest do zadań. Ale nietylko do zadań! Ucząc się nadal ułamków, prawie na każdym kroku będziemy musieli porównywać je i co ciekawsze — musimy to robić szybko, „w lot", od jednego wejrzenia ocenić. Zaczynajmy!

1) Szereg doświadczeń z kołami ułamkowemi i monografją poszczególnych części*) winny doprowadzić klasę do zestawienia części według wielkości. Drogą pytań i doraźnych szkiców na tablicy ustala klasa, że największą częścią jest $^1/_2$. Dzieci zapisują i liczą następująco:

$$^1/_2,\ ^1/_3,\ ^1/_4,\ ^1/_5,\ ^1/_6,\ ^1/_7,\ ^1/_8,\ ^1/_9,\ ^1/_{10},\ ^1/_{11}\ldots$$

Jest to ciąg części według wielkości — ciąg malejący. Musicie pamiętać, że np. $^1/_{10}$ jest większa od wszystkich części, leżących od niej na prawo, a mniejsza od wszystkich części, leżących na lewo.

2) Porównajmy teraz ułamki o jednakowych licznikach. Dawne doświadczenia winny tu się odezwać; jeżeli widzimy, że niezbyt jasno powracają, ilustrujemy szkicami. (Koła podzielone odpowiednio na częsci.)

$^3/_5$, $^3/_7$, $^3/_{10}$. Który ułamek największy?

Nawiążmy ten przypadek do poprzedniego ciągu części.

$$^1/_2,\ ^1/_3,\ ^1/_4\ \ ^1/_5,\ ^1/_6,\ ^1/_7,\ ^1/_8,\ ^1/_9,\ ^1/_{10}\ldots$$
$$.\ .\ .\ .\ .\ ^3/_5\ .\ ^3/_7\ .\ .\ .\ .\ ^3/_{10}\ldots$$

Rozumowanie łatwe. $^1/_5 > ^1/_7$ zatem i $^3/_5 > ^3/_7$, dalej $^1/_7 > ^1/_{10}$ zatem i $^3/_7 > ^3/_{10}$. Stąd i $^3/_5 > ^3/_{10}$. Największy ułamek $^3/_5$. Zaprawiajmy już teraz do zapisu symbolicznego:

$$^3/_5 > ^3/_7 > ^3/_{10}$$

Zamiast kropek możemy ułożyć ciąg: $^3/_4$, $^3/_5$, $^3/_6$, $^3/_7\ldots$, analogiczny do poprzedniego ciągu części i mający tę samą własność. A teraz zwolna ustalajmy z dziećmi regułę: z kilku ułamków o jednakowych licznikach ten jest największy, którego mianownik jest najmniejszy.

3) Porównajmy ułamki o jednakowych mianownikach. $^1/_{15}$, $^2/_{15}$, $^{13}/_{15}$, $^7/_{15}$. Który największy? Oczywiste, że:

$$^1/_{15} < ^2/_{15} < ^7/_{15} < ^{13}/_{15}.$$

Ustalają dzieci regułę: Z kilku ułamków o jednakowych mianownikach ten jest największy, którego licznik jest największy. Zwracamy uwagę na różnicę między regułą poprzednią i ostatnią.

4) „Czem dalej w las, tem więcej drzew". Rozważmy trudniejsze przypadki. $^{17}/_{20}$, $^8/_9$, $^{13}/_{15}$. Który największy?

---

*) Por. lekcję w *Przyjacielu Szkoły*, Nr. 4, rok 1933, „Części szóste" autora. Sądzić należy, że dobrze poglądowo opracowane ułamki w klasie V zwalniają nauczyciela od stosowania tych środków w klasie VI.

Dzieci radzą — jak w roku poprzednim — sprowadzić do wspólnego mianownika. Zgoda. Podkreślamy, że w punkcie 1, 2 i 3 porównywaliśmy ułamki bezpośrednio, przez rozumowanie; tu musimy wykonać pewien zabieg, musimy sprowadzić je do ułamków o jednakowych mianownikach.

Znanym sposobem szukają wspólnego mianownika i ustalają:

że ułamkowi: $^{17}/_{20}$, $^{8}/_{9}$, $^{13}/_{15}$,
odpowiada: $^{153}/_{180}$, $^{160}/_{180}$, $^{156}/_{180}$.

Na zasadzie poprzedniej reguły będzie:

$$^{8}/_{9} > {}^{13}/_{15} > {}^{17}/_{20}.$$

I tutaj chcę zwrócić uwagę na pewną okoliczność, która znakomicie pobudzi pomysłowość, oraz zaprawi do porównywania niektórych ułamków błyskawicznie, choć napozór wydawać będzie się to niemożliwe. Weźmy ułamki:

$^{19}/_{20}$, $^{7}/_{8}$, $^{29}/_{30}$, $^{14}/_{15}$, $^{16}/_{17}$. Który największy?

Napewno nietylko dzieci... będą chciały sprowadzać dla porównania te ułamki do wspólnego mianownika. Jakież to mozolne, ileż wyliczeń! A nacóż pomysłowość?

Mówimy klasie: chcę, żebyście „ruszyli rozumem". Napisałem te ułamki na tablicy, nie sprowadzajmy ich do wspólnego mianownika, wbijmy z uwagą w nie wzrok i powiedzmy tak „z powietrza", który największy. Cisza, natężenie myśli. Sprowokowana inteligencja już w kilku miejscach odpowiada podniesionemi palcami.

Patrzmy więc, jakie proste a pomysłowe rozumowanie rozwiąże zagadnienie i oszczędzi wiele żmudnej pracy.

W ułamku $^{19}|_{20}$ do całości brak $^{1}|_{20}$
" $^{7}|_{8}$ " " " $^{1}|_{8}$
" $^{29}|_{30}$ " " " $^{1}|_{30}$
" $^{14}|_{15}$ " " " $^{1}|_{15}$
" $^{16}|_{17}$ " " " $^{1}|_{17}$

Oto klucz rozwiązania. Któremu ułamkowi brak najwięcej? Najwięcej brakuje do całości ułamkowi $^{7}|_{8}$, bo aż $^{1}|_{8}$. Wiadomo z poprzedniej reguły, że:

$$^{1}|_{8} > {}^{1}|_{15} > {}^{1}|_{17} > {}^{1}|_{20} > {}^{1}|_{30}$$

Ułamek $^{29}|_{30}$ jest największy, bo mu najmniej brak do całości. W rezultacie:

$$^{29}|_{30} > {}^{19}|_{20} > {}^{16}|_{17} > {}^{4}|_{15} > {}^{7}|_{8}$$

Dzieci nazywają sposób ten: „Ile brakuje do całości?"

Powyższy chwyt może czasem dobre oddać usługi jako następujący warjant: Ile brak do połowy, do czwartej, do dziesiątej?

Oto niektóre sprytne dziecięce chwyty.

$^{7}/_{16}$, $^{13}/_{28}$. Który większy? Ułamkowi $^{7}/_{16}$ do połowy brak $^{1}/_{16}$. Ułamkowi $^{13}/_{28}$ do połowy brak $^{1}/_{28}$. Ponieważ $^{1}/_{16} > ^{1}/_{28}$ zatem $^{7}/_{16} < ^{13}/_{28}$.

Przykłady: porównać ułamki bez sprowadzania do wspólnego mianownika: $^{19}/_{40}$ i $^{29}/_{60}$; $^{11}/_{48}$ i $^{15}/_{64}$; trudniejsze: $^{7}/_{20}$ i $^{39}/_{84}$; $^{21}/_{52}$ i $^{23}/_{56}$.

Jest jeszcze kilka sposobów porównywania ułamków bez sprowadzania do wspólnego mianownika, np. porówanie danych ułamków z jakimś trzecim, dla przykładu z $^{1}/_{2}$.

Oto przykład: $^{11}/_{26}$ i $^{13}/_{24}$, który większy?

Zestawmy każdy ułamek z $^{1}/_{2}$.

$$^{11}/_{26} < ^{1}/_{2} \text{ a } ^{13}/_{24} > ^{1}/_{2}.$$

Stąd wynika, że $^{13}/_{24} > ^{11}/_{26}$. Łatwo i szybko.

A oto rozumowanie chłopca inteligentnego z klasy V, inaczej porównującego te ułamki: $^{1}/_{24} > ^{1}/_{26}$, tych większych t. j. dwudziestychczwartych jest więcej bo 13, a tych mniejszych t. j. dwudziestychszóstych jest mniej bo 11, a więc $^{13}/_{24}$ jest większe od $^{11}/_{26}$. Jest to bardzo praktyczny sposób (oczywiście dla dzieci sprytnych) i da się wysłowić następująco: ten ułamek jest większy, który ma większe części (czyli ma mniejszy mianownik) i jednocześnie tych części jest więcej (czyli ma większy licznik).

5) Porównywanie ułamków dziesiętnych jest łatwe, jeżeli dzieci znają dobrze pozycyjny układ liczb dziesiętnych.

0,562; 0,0765; 0,89; który największy?

$$0{,}89 > 0{,}562 > 0{,}0765.$$

Są to ułamki o różnych mianownikach. Ażeby je porównać, wystarczy zestawić pierwsze rzędy po przecinku czyli części dziesiąte. Można też wyprowadzić regułę a mianowicie: z kilku ułamków dziesiętnych ten jest największy, którego rząd części dziesiątych jest największy, jeżeli na miejscu części dziesiątych stoją cyfry jednakowe, należy zestawić rzędy setnych części itd.

6) Porównywanie ułamków zwyczajnych z dziesiętnemi. 0,95 i $^{4}/_{5}$; który większy?

Należy ułamek dziesiętny zamienić na zwyczajny (zawsze wykonalne) albo ułamek zwyczajny zamienić na dziesiętny (nie zawsze wykonalne) i porównać.

7) W ten sposób temat „porównywanie ułamków" byłby wyczerpany. Zasadniczą rzeczą jest, ażeby dziecko umiało praktycznie porównać kilka ułamków; pamiętanie reguł nie jest konieczne. O ile się tylko da, należy w każdym przypadku szukać najprostszej i to możliwie pamięciowej drogi rozwiązania. Sprowadzanie do wspólnego mianownika — jak widzieliśmy — nie zawsze jest konieczne. Istnieją sposoby prostsze, ćwiczące pomysłowość, oryginalne pod względem logicznym.

Dążenie do porównywania ułamków „w lot" musi być realizowane już w oddziale V, a przez długi czas na wielu lekcjach po kilka minut ćwiczone w oddziale VI.

Po przeprowadzeniu tego tematu należy dać kilka zadań na porównywanie ułamków. Jedno z nich podane zostało na początku niniejszego artykułu.

Kowal (woj. warszawskie). Saturnin Racinowski.

WULKANY.

(Lekcja z geografji na oddział VI).

W nowym programie elementy geografji ogólnej nie występują w zwartej masie jak dawniej, ale są omawiane przy krainach, gdzie jest widoczne ich dominujące znaczenie, gdzie występują w sposób klasyczny. Tak się też rzecz ma z opracowaniem tematu: „Wulkany" w klasie VI, gdzie zjawisko to omawia się przy Włoszech. Uczniowie dowiadują się, że wulkany są dla tego kraju typowe; sami więc wysuwają pytanie, co to są wulkany. Ponieważ nie spotkają się już po raz drugi z tym tematem, a jest on ważny choćby ze względu na to, że należy do „aktualnostek" światowych, z któremi uczeń będzie się w życiu często spotykał, należy ten temat opracować wyczerpująco i uwzględnić w nim najnowsze zdobycze wiedzy, jeśli chodzi o wnętrze ziemi. Ponieważ uczniowie nie mają do tej lekcji żadnego przygotowania, poprzedzić ją trzeba wiadomościami o wnętrzu ziemi.

Lekcję rozpoczyna nauczyciel od rozbioru globusa, odkręciwszy śrubki i zdjąwszy go z osi, daje do rąk uczniów, i pyta, jaki jest on w środku. — Pusty. A ziemia? Padają różne odpowiedzi, bardzo naiwne, które nie zadowalają nauczyciela. Pytają go więc sami, co jest we wnętrzu ziemi. Ponieważ niema jeszcze nowych podręczników, a dawne oświetlają tę sprawę teorją już dzisiaj nieaktualną, nauczyciel musi sam wyjaśnić rzecz.

Odsłania więc tablicę, na której widnieje rysunek, a nad nim napis: „Przekrój przez kulę ziemską czyli wnętrze ziemi."*)

Przekrój przez kulę ziemską czyli wnętrze ziemi



Uczniowie starają się sami odczytać rysunek, nauczyciel uzupełnia i dodaje szczegóły, których z rysunku wyczytać nie można. A więc ustala, że promień ziemi ma 6400 km, z tego 70 kilometrów przypada na skorupę ziemską, utworzoną z gleby, skał, kopalin; poza skorupą, do głębokości 1200 km sięga t. zw. płaszcz, składający się przeważnie z krzemu, żelaza i magnezu. Potem rozciąga się warstwa przejściowa do 2900 km, gdzie bardzo gęste kruszce zaczynają topnieć. Wreszcie środek ziemi zajmuje kula o promieniu 3500 km, złożona z żelaza z domieszką niklu (8—10%), odrobiny platyny itp. w stanie płynnym i rozżarzonym.

Po przyswojeniu tych wiadomości, przerysowaniu rysunku i zapisaniu wyłaniają się pytania: skąd uczeni wiedzą, że tak jest rzeczywiście, dlaczego wnętrze ziemi jest rozżarzone i płynne, w jaki sposób możnaby się najlepiej przekonać o tem? (Wykopać otwór aż do środka ziemi). Czy to możliwe? Odpowiedzi są podzielone: tak i nie. Nauczyciel opowiada: 30 lat temu pewien Amerykanin wpadł na pomysł, aby wywiercić w ziemi szyb, sięgający aż do jej środka, celem zbadania jej wnętrza. Radził użyć do tej roboty wojsk państw całego świata. Nie zgodzono się na ten projekt, bo już wiedziano dobrze, że ziemia ma swoje

*) Rysunek nie jest utrzymany w skali.

wewnętrzne ciepło, i że w początkowych jej głębokościach, co 100 m temperatura podnosi się o 3° C, w dalszych wzrost temperatury maleje. A jak się o tem przekonano? (Przy kopaniu szybów w kopalniach). Dlaczego w zimie przechowuje się w piwnicy ziemniaki, a w lecie chowa się tam mleko, masło, mięso? Do ilu metrów sięgają najgłębsze szyby w kopalniach? (Do 3 km na Śląsku.) Gorąco jest tam takie, że już trudno pracować. Obliczają, że w miejscu, gdzie się skorupa ziemska kończy, t. j. na głębokości 70 km, temperatura wynosi 1500° C, a w jądrze ziemi 4000—5000° C. Oto odpowiedź na jedno pytanie. (Można nadmienić, że w piecach hutniczych przetapia się żelazo przy temperaturze 1600° C.)

A teraz odpowiedź na drugie pytanie. Istnieją przyrządy, które w czasie trzęsienia ziemi zapisują, co się w jej wnętrzu dzieje. Są specjalne stacje sejsmograficzne, które notują nadbiegające fale na przesuwającym się zwolna papierze. W Polsce znajdują się dwie stacje sejsmograficzne: w Krakowie i Lwowie.

Co jednak było właściwym tematem lekcji? (Wulkany.) Czy który z was mógłby opowiedzieć co o wulkanach? Uczniowie nie wiedzą nic prócz tego, że wybuchają i lawa się z nich wylewa. Skąd się ta lawa bierze? (Pewnie z jądra ziemi.) W jaki sposób, wyjaśni wam ten rysunek. (Na tablicy rysunk diagramu blokowego, przedstawiającego układ warstw ziemi, aż do jądra, od którego prowadzi szczelina aż do powierzchni ziemi, nad nią w przekroju wulkan*). Następuje interpretacja rysunku z uzupełnieniami nauczyciela, ...jeśli od powierzchni ziemi prowadzi szczelina aż do płynnej części ziemi, wtedy nagromadzone tam gazy i para wodna powodują wyrzucanie tej lawy na powierzchnię ziemi, która tworzy stożki wulkaniczne.

Ustalcie teraz pytania, odnoszące się do naszego zagadnienia.

1. Przyczyna powstania wulkanów. (Notuje się na tablicy.)

Zastanówcie się, czego jeszcze chcielibyście dowiedzieć się o wulkanach. Z pośród pytań wybiera się tylko istotne i notuje na tablicy.

2. Budowa wulkanu.
3. Opis wybuchu wulkanu.
4. Skutki wybuchu wulkanu.

*) Por. M. Mścisz: *Zarys metodyki geografji.* Wyd. II. Str. 145.

Odpowiedzi na podane powyżej zagadnienia opracowują uczniowie samodzielnie. Pracę więc trzeba w ten sposób zorganizować, że dzieli się ich na grupy. Każda grupa opracowuje jedno pytanie na podstawie obrazów, rycin i książek uprzednio przygotowanych, które te sprawy wyjaśniają szczegółowo. Uczniowie mogą się swobodnie poruszać po sali, jednakże w największej ciszy, aby nie przeszkadzać drugim.

Przy zdawaniu sprawozdania są obowiązani nietylko do ustnego wypowiedzenia się, ale dla ilustracji mają na piaskownicy wykonać stożek wulkaniczny, przekrój wulkanu, to samo narysować na tablicy. Muszą podać obrazki i ryciny oraz wyświetlić je epidiaskopem.

Po wyczerpującem sprawozdaniu i przyswojeniu materjału można rzucić takie pytanie, — celem pogłębienia tematu i wzbudzenia jeszcze większego zainteresowania —: Czy znalazł się już śmiałek, który dostał się do krateru? — (Stanowczo nie.)

Nauczyciel opowiada: W starożytności żył pewien filozof grecki Empedokles. Wiedział on wszystko i opowiadał, co się dzieje na ziemi, na niebie, w głębinach morza i w środku ziemi. Pewnego razu oświadczył, że zejdzie w głąb Etny, aby sprawdzić, czy tak jest naprawdę, jak mówił. Poszedł — i nie wrócił. Powiadają, że wulkan wyrzucił jego sandał.

W roku 1914 Amerykanin Burlingham, śmiały turysta, pomyślał sobie, czy ja mam być gorszy od Greka, i spuścił się w głąb Wezuwjusza do trzystu metrów. Gorąco było tam straszliwe. Przed nim o parę kroków gotowała się lawa, jak w hutach gotuje się żelazo. Hałas był tam nieopisany, a powietrze tak gorące, że nie było czem oddychać, przyczem czuć było silnie siarką. B. był tam około 20 minut, nakręcił film, a kiedy już oddychać nie mógł i zaczynał się dusić, wrócił na powierzchnię ziemi.

Poznań. Jadwiga Makosińska.

„Geografja kształci *par excellence* zdolność kojarzenia, upatrywania podobieństw i różnic, odnajdywania związków między najodleglejszemi, napozór najbardziej obcemi zjawiskami tak, iż zdolność tę możnaby nazwać zmysłem geograficznym“. *Nałkowski.*

PRZECIW ANALFABETYZMOWI BOTANICZNEMU.

Komitet Plantacyjny Miast Rzplitej (który wkrótce będzie przekształcony w Towarzystwo Popierania Plantacyj Miast Rzeczypospolitej) oraz Koło Miłośników Ogrodnictwa stoł. m. Warszawy, zwróciły uwagę na celowość zaopatrzenia w etykiety z nazwami polskiemi i łacińskiemi roślin w miejscach dostępnych dla publiczności, a szczególnie dla dziatwy miejskiej. Wskutek tego stowarzyszenia te wystosowały odezwę, którą roześlą do zarządów miast, liczących powyżej 5000 ludności, oraz do organizacyj ogrodniczych w całym kraju.

W uznaniu ważności tej akcji podajemy poniżej treść odezwy, prosząc zarazem Szan. Koleżeństwo o poparcie. Red.

„Znakomita większość naszego społeczeństwa, nawet wśród warstw oświeconych, wykazuje bardzo słabą znajomość nazw drzew i krzewów, nietylko rzadziej spotykanych, ale nawet pospolitych.

Takiemu stanowi rzeczy mogłoby w pewnej mierze zaradzić zaopatrzenie w trwałe, czytelnie napisane etykiety z nazwą polską i łacińską, drzew na ulicach oraz tych roślin w dostępnych dla publiczności parkach, ogrodach i skwerach, które stoją w bliskości dróg. Ponieważ etykietowanie wszystkich drzew, a zwłaszcza krzewów w skupinach, byłoby kosztowne i niepożądane ze względów estetycznych, więc wystarczyłoby umieszczenie nazwy na jednym egzemplarzu gatunku lub odmiany, posadzonej w większej ilości w danej skupinie.

Przełamanie panującej obojętności mieszkańców miast jest trudne i może być osiągnięte tylko drogą narzucania ich oczom nazw roślin na każdym kroku i przy każdem zetknięciu z drzewami, krzewami i kwiatami.

W dużych miastach znajduje się też znaczna liczba dziatwy i młodzieży, która słucha wykładów o przyrodzie żywej w szkołach, lecz nie ma sposobności do zapoznania się praktycznego z roślinami, o których słyszy, choć może koło tych roślin często przechodzi. Więc opatrzenie nazwami będzie stanowiło pożądane uzupełnienie teoretycznej nauki szkolnej, która słusznie coraz większy nacisk kładzie na szerzenie znajomości przyrody.

Wreszcie rozpowszechnianie znajomości nazw najpiękniejszych drzew, krzewów, bylin i kwiatów, używanych do obsadzania kwietników, jest szczególnie ważne w czasach, gdy w tak wielkiej ilości powstają wokół wszystkich miast osiedla, a w nich ogródki przy domach. Nie zawsze są one urządzane przy udziale sił fachowych i dlatego bywają obsadzane przez właścicieli drzewami i krzewami, niekiedy bezkrytycznie wybieranemi z katalogów na podstawie mniej lub więcej interesująco brzmiącej nazwy, lecz bez znajomości wartości zdobniczej, rozmiarów, pokroju i cech rozwojowych danego gatunku lub odmiany.

Opierając się na wyżej przytoczonych motywach, Komitet Plantacyjny Miast Rzplitej zwraca się do P. T. Zarządów Miast z prośbą o wprowadzenie jak najprędzej w czyn poruszanej już nie po raz pierwszy myśli zaopatrzenia w tabliczki z czytelnie wypisanemi polskiemi i łacińskiemi nazwami tych roślin, koło których mieszkańcy często przechodzą i zbliska na nie patrzą, a jednak przeważnie ich nie znają."

Adres komitetu: Warszawa, Marszałkowska 53.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.